



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES**

**CENTRO DE LAS ARTES Y LA CULTURA
DEPARTAMENTO DE ARTE Y GESTIÓN CULTURAL**

TRABAJO PRÁCTICO

CREATIVIDADARTE. LABORATORIO DE EXPERIMENTACIÓN CREATIVA A TRAVÉS DEL RECONOCIMIENTO DEL CUERPO, LA IMAGEN Y EL ESPACIO HABITADO COMO UN MODO DE COADYUVAR AL DESARROLLO DE LA AUTOESTIMA Y A LA CONSTRUCCIÓN DE PATRIMONIOS PERSONALES.

PRESENTA

LIC. MARÍA DEL SOL BLANDINA ROSALES REYES

PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN ARTE

TUTORES

Dr. Francisco Javier Fernández Martínez

Dr. Armando Andrade Zamarripa

LECTORES

Dr. César G. Zavala Peñaflor

Dr. Carlos Arteaga López

Aguascalientes, Ags. 21 de noviembre del 2020.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES



CARTA DE VOTO APROBATORIO
INDIVIDUAL

M. EN E. H. ANA LUISA TOPETE CEBALLOS
DECANA DEL CENTRO DE LAS ARTES Y LA CULTURA
PRESENTE

Por medio del presente como TUTOR designado de la estudiante **MARÍA DEL SOL BLANDINA ROSALES REYES ID 21574**, quien realizó la tesis titulada: **“CREATIVIDARTE” LABORATORIO DE EXPERIMENTACIÓN CREATIVA A TRAVÉS DEL RECONOCIMIENTO DEL CUERPO, LA IMAGEN Y EL ESPACIO HABITADO COMO UN MODO DE COADYUVAR AL DESARROLLO DE LA AUTOESTIMA Y A LA CONSTRUCCIÓN DE PATRIMONIOS PERSONALES**, es un trabajo propio, innovador, relevante e inédito y con fundamento en el Artículo 175, Apartado II del Reglamento General de Docencia doy mi consentimiento de que la versión final del documento ha sido revisada y las correcciones se han incorporado apropiadamente, por lo que me permito emitir el **VOTO APROBATORIO**, para que ella pueda proceder a imprimirla así como continuar con el procedimiento administrativo para la obtención del grado

Pongo lo anterior a su digna consideración y sin otro particular por el momento, me permito enviarle un cordial saludo.

ATENTAMENTE

“Se Lumen Proferre”

Aguascalientes, Ags., a 02 de diciembre 2020

Dr. Francisco Javier Fernández Martínez

Tutor

c.c.p.- Interesado
c.c.p.- Secretaría Técnica del Programa de Posgrado

Elaborado por: Depto. Apoyo al Posgrado.
Revisado por: Depto. Control Escolar/Depto. Gestión de Calidad.
Aprobado por: Depto. Control Escolar/ Depto. Apoyo al Posgrado.

Código Do-SEE-FO-07
Actualización 01
Emisión 17/05/19

M. EN E. H. ANA LUISA TOPETE CEBALLOS
DECANA DEL CENTRO DE LAS ARTES Y LA CULTURA
PRESENTE


Por medio del presente como LECTOR designado de la estudiante María del Sol Blandina Rosales Reyes ID 21574, quien realizó la tesis titulada: "CREATIVIDARTE" LABORATORIO DE EXPERIMENTACIÓN CREATIVA A TRAVÉS DEL RECONOCIMIENTO DEL CUERPO, LA IMAGEN Y EL ESPACIO HABITADO COMO UN MODO DE COADYUVAR AL DESARROLLO DE LA AUTOESTIMA Y A LA CONSTRUCCIÓN DE PATRIMONIOS PERSONALES, es un trabajo propio, innovador, relevante e inédito y con fundamento en el Artículo 175, Apartado II del Reglamento General de Docencia doy mi consentimiento de que la versión final del documento ha sido revisada y las correcciones se han incorporado apropiadamente, por lo que me permito emitir el VOTO APROBATORIO para que ella pueda proceder a imprimirla así como continuar con el procedimiento administrativo para la obtención del grado

Pongo lo anterior a su digna consideración y sin otro particular por el momento, me permito enviarle un cordial saludo.

ATENTAMENTE

"Se Lumen Proferre"

Aguascalientes, Ags., a 04 de diciembre 2020


Dr. César G. Zavala Peñaflo
Lector de tesis

Av. Madero 612
Barrio La Purísima
Aguascalientes, Ags.
Tel. 994 20 86 / 915 58 69
cesape59@hotmail.com
☎ 449 890 60 91



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES

**CARTA DE VOTO APROBATORIO
INDIVIDUAL**

**M. EN E. H. ANA LUISA TOPETE CEBALLOS
DECANA DEL CENTRO DE LAS ARTES Y LA CULTURA
PRESENTE**

Por medio del presente como LECTOR designado de la estudiante María del Sol Blandina Rosales Reyes ID 21574, quien realizó la tesis titulada: "CREATIVIDARTE" LABORATORIO DE EXPERIMENTACIÓN CREATIVA A TRAVÉS DEL RECONOCIMIENTO DEL CUERPO, LA IMAGEN Y EL ESPACIO HABITADO COMO UN MODO DE COADYUVAR AL DESARROLLO DE LA AUTOESTIMA Y A LA CONSTRUCCIÓN DE PATRIMONIOS PERSONALES, es un trabajo propio, innovador, relevante e inédito y con fundamento en el Artículo 175, Apartado II del Reglamento General de Docencia doy mi consentimiento de que la versión final del documento ha sido revisada y las correcciones se han incorporado apropiadamente, por lo que me permito emitir el VOTO APROBATORIO, para que ella pueda proceder a imprimirla así como continuar con el procedimiento administrativo para la obtención del grado.

Pongo lo anterior a su digna consideración y sin otro particular por el momento, me permito enviarle un cordial saludo.

ATENTAMENTE

"Se Lumen Proferre"

Aguascalientes, Ags., a 04 de diciembre 2020

Dr. Carlos Artaga López

Lector de tesis

CARTA DE VOTO APROBATORIO
INDIVIDUAL

M. en E. H. Ana Luisa Topete Ceballos
DECANO (A) DEL CENTRO DE LA CULTURA Y LAS ARTES

PRESENTE

Por medio del presente como **TUTOR** designado del estudiante **MARÍA DEL SOL BLANDINA ROSALES REYES** con ID 21574 quien realizó el *trabajo práctico* titulado: **CREATIVIDARTE. LABORATORIO DE EXPERIMENTACIÓN CREATIVA A TRAVÉS DEL RECONOCIMIENTO DEL CUERPO, LA IMAGEN Y EL ESPACIO HABITADO COMO UN MODO DE COADYUVAR AL DESARROLLO DE LA AUTOESTIMA Y A LA CONSTRUCCIÓN DE PATRIMONIOS PERSONALES**, un trabajo propio, innovador, relevante e inédito y con fundamento en el Artículo 175, Apartado II del Reglamento General de Docencia doy mi consentimiento de que la versión final del documento ha sido revisada y las correcciones se han incorporado apropiadamente, por lo que me permito emitir el **VOTO APROBATORIO**, para que *ella* pueda imprimir, así como continuar con el procedimiento administrativo para la obtención del grado.

Pongo lo anterior a su digna consideración y sin otro particular por el momento, me permito enviarle un cordial saludo.

ATENTAMENTE
"Se Lumen Proferre"

Aguascalientes, Ags., a 11 de diciembre de 2020.

Dr. Armando Andrade Zamarripa
Tutor de trabajo práctico

c.c.p.- Interesado
c.c.p.- Secretaría Técnica del Programa de Posgrado

Elaborado por: Depto. Apoyo al Posgrado.
Revisado por: Depto. Control Escolar/Depto. Gestión de Calidad.
Aprobado por: Depto. Control Escolar/ Depto. Apoyo al Posgrado.

Código: DO-SEE-FO-07
Actualización: 01
Emisión: 17/05/19



DICTAMEN DE LIBERACIÓN ACADÉMICA PARA INICIAR
LOS TRÁMITES DEL EXAMEN DE GRADO



Fecha de dictaminación dd/mm/aa: 14/12/20

NOMBRE: María del Sol Blandina Rosales Reyes ID 21574

PROGRAMA: Maestría en Arte LGAC (del posgrado): Procesos de Educación Artística

TIPO DE TRABAJO: () Tesis (X) Trabajo práctico

Creatividadarte. Laboratorio de experimentación creativa a través del reconocimiento del cuerpo, la imagen y el espacio habitado o como un modo de coadyuvar al desarrollo de la autoestima y a la construcción de patrimonios personales.

TITULO: Sus resultados inciden a nivel regional e nacional

porque desarrolló una propuesta metodológica para el desarrollo de patrimonio personal a través del arte en estudiantes de primaria.

IMPACTO SOCIAL (señalar el impacto logrado):

INDICAR SI/NO SEGÚN CORRESPONDA:

Elementos para la revisión académica del trabajo de tesis o trabajo práctico:

- SI El trabajo es congruente con las LGAC del programa de posgrado
- SI La problemática fue abordada desde un enfoque multidisciplinario
- SI Existe coherencia, continuidad y orden lógico del tema central con cada apartado
- SI Los resultados del trabajo dan respuesta a las preguntas de investigación o a la problemática que aborda
- SI Los resultados presentados en el trabajo son de gran relevancia científica, tecnológica o profesional según el área
- SI El trabajo demuestra más de una aportación original al conocimiento de su área
- SI Las aportaciones responden a los problemas prioritarios del país
- SI Generó transferencia del conocimiento o tecnológica
- SI Cumpe con la ética para la investigación (reporte de la herramienta antiplagio)

El egresado cumple con lo siguiente:

- SI Cumple con lo señalado por el Reglamento General de Docencia
- SI Cumple con los requisitos señalados en el plan de estudios (créditos curriculares, optativos, actividades complementarias, estancia, predoctoral, etc)
- SI Cuenta con los votos aprobatorios del comité tutorial, en caso de los posgrados profesionales si tiene solo tutor podrá liberar solo el
- SI Cuenta con la carta de satisfacción del Usuario
- SI Coincide con el título y objetivo registrado
- SI Tiene congruencia con cuerpos académicos
- SI Tiene el CVU del Conacyt actualizado
- NO Tiene el artículo aceptado o publicado y cumple con los requisitos institucionales (en caso que proceda)

En caso de Tesis por artículos científicos publicados

- NO Aceptación o Publicación de los artículos según el nivel del programa
- NO El estudiante es el primer autor
- NO El autor de correspondencia es el Tutor del Núcleo Académico Básico
- NO En los artículos se ven reflejados los objetivos de la tesis, ya que son producto de este trabajo de investigación.
- NO Los artículos integran los capítulos de la tesis y se presentan en el idioma en que fueron publicados
- NO La aceptación o publicación de los artículos en revistas indexadas de alto impacto

Con base a estos criterios, se autoriza se continúen con los trámites de titulación y programación del examen de grado

Sí X
No

FIRMAS

:
* NOMBRE Y FIRMA DEL CONSEJERO
SEGÚN LA LGAC DE ADSCRIPCIÓN:

DRA. IRMA SUSANA CARBAJAL VACA
DR. ARMANDO ANDRADE ZAMARRIPA

NOMBRE Y FIRMA DEL SECRETARIO TÉCNICO:

* En caso de conflicto de intereses, firmará un revisor miembro del NAB de la LGAC correspondiente distinto al tutor o miembro del comité tutorial, asignado por el Decano

Revisó:

NOMBRE Y FIRMA DEL SECRETARIO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO:

DR. ARMANDO ANDRADE ZAMARRIPA

Autorizó:

NOMBRE Y FIRMA DEL DECANO:

M en EH. ANA LUISA TOPETE CEBALLOS

Nota: procede el trámite para el Depto. de Apoyo al Posgrado

En cumplimiento con el Art. 105C del Reglamento General de Docencia que a la letra señala entre las funciones del Consejo Académico: ... Cuidar la eficiencia terminal del programa de posgrado y el Art. 105F las funciones del Secretario Técnico, llevar el seguimiento de los alumnos.

Elaborado por: D. Apoyo al Posg.
Revisado por: D. Control Escolar/D. Gestión de Calidad.
Aprobado por: D. Control Escolar/ D. Apoyo al Posg.

Código: DO-SEE-FO-15
Actualización: 01
Emisión: 28/04/20



Agradecimientos

Inicio mi agradecimiento a la Universidad Autónoma de Aguascalientes, por generar programas de estudio dedicados al desarrollo de la educación, las artes y la cultura, disciplinas en las que se insertan mis estudios tanto de licenciatura como en este caso de posgrado. Con ello además de referirme a mi casa de estudios como institución me refiero de igual forma a los maestros que acompañaron y acompañan en mi proceso de desarrollo, a los que están y a la memoria de los que ya se han ido. Agradezco el que hallan compartido su amor por las artes, la educación y la cultura, así como compromiso hacia la sociedad; agradezco su ejemplo, sus llamadas de atención y sus ánimos ante las dificultades.

Particularmente ofrezco mi gratitud hacia mis tutores el Dr. César G. Zavala Peñaflor y al Dr. Francisco Javier Fernández Martínez, así como a mi lector el Dr. Carlos Arteaga, a mi asesor externo el Dr. Pablo de Castro, por sus consejos, paciencia y apoyo.

Además, quiero agradecer a la Universidad de Valladolid, así como al OEPE, particularmente a mi tutora de estancia académica la Dra. Olaia Fontal Merillas, a la Dra. Inmaculada y al Dr. Pablo de Castro parte de su equipo de trabajo por su apoyo en todo momento.

Ofrezco mi gratitud a Fausto Espejel Terapeuta Gestalt en formación psicocorporal por su asesoría y compromiso con mi proceso de trabajo al realizar esta investigación. A la Dra. Silvia Benard Calva por su paciencia y compromiso en el desarrollo de mi proceso auto etnográfico. A la Lic. Jessica Alejandra Valenzuela Mejía por su apoyo y asesorías respecto al teatro de participación, al Lic. Emmanuel Vazquez Bravo en Fotografía, a Wotán Armando Sánchez Rosales por su apoyo en el desarrollo de las sesiones de trabajo. A la Mtra. Maricela Reynaga por su asesoría en cuanto a la detección de necesidades del entorno a trabajar. También doy las gracias a Sor Alma Rosa Chavarría Durón, a Sor Paz de Luna Martínez, y a la Mtra. Laura Judith Rosales Romo por abrirme las puertas de la casa hogar y de la primaria a la que asistían los niños.

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) por el apoyo económico brindado el cual hizo posible el desarrollo de este trabajo, así como el apoyo que brinda a miles de estudiantes mexicanos.

Finalmente agradezco a mis amigos y amigas y a Pololo por su apoyo y compañía.

Dedicatoria

A la memoria de mis padres...



A la presencia de mis hijos Wotán y Sofía...

A los niños y niñas de la casa hogar...

Indice General

ÍNDICE DE TABLAS 4

ÍNDICE DE FIGURAS..... 6

RESUMEN 8

ABSTRACT 9

CAPÍTULO 1. CONSIDERACIONES GENERALES PARA LA CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROYECTO.....10

 1.1 ANTECEDENTES PERSONALES 10

 1.2 ANTECEDENTES CONTEXTUALES 12

 1.3 ESTADO DE LA CUESTIÓN 26

 1.3.1 *La autoestima e infancia institucionalizada* 31

 1.3.2 *Técnicas utilizadas a través del arte como medio para coadyuvar al desarrollo de la autoestima de niños institucionalizados.* 35

 1.3.3 *Observaciones* 41

 1.4 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA 44

 1.4.1 *Integración de la información* 44

 1.5 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN 48

 1.6 HIPÓTESIS 48

 1.7 OBJETIVOS DE ESTUDIO..... 48

 1.8 JUSTIFICACIÓN 49

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO 53

 2.1 EL ARTE..... 53

 2.1.1 *El Hombre y el arte (proceso cultural, social y antropológico)* 53

 2.1.1.1 Arte contemporáneo 62

 2.1.2 *Usos y aplicaciones contemporáneas del arte.* 65

 2.1.3 *La educación artística: Panorama general* 73

 2.1.3.1 Educación artística y educación patrimonial. Un andamiaje para la vida 78

 2.1.3.2 La educación patrimonial 82

 2.1.4 Observaciones preliminares 87

 2.2 EL NIÑO INSTITUCIONALIZADO 91

 2.2.1 *Consideraciones generales* 91

2.2.2 <i>Afectaciones principales</i>	92
2.2.3 <i>Abandono</i>	93
2.3 AUTOESTIMA Y DESARROLLO INFANTIL	94
2.3.1 <i>¿Qué es autoestima?</i>	94
2.3.2 <i>Factores generales que influyen en el desarrollo de la autoestima del niño</i>	95
2.3.3 <i>Importancia del desarrollo de la autoestima en el niño.</i>	96
2.3.4 <i>¿Cómo se promueve la autoestima en los niños?</i>	98
2.4 LA CREATIVIDAD Y LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA COMO HERRAMIENTA PARA EL DESARROLLO INTEGRAL EN EL MENOR.	100
2.4.1 <i>Desarrollo integral</i>	100
2.4.2 <i>Creatividad (El proceso creativo y sus implicaciones)</i>	103
2.4.3 <i>Importancia del espacio creativo para el desarrollo del niño</i>	109
2.4.5 <i>Artes visuales o plásticas</i>	112
2.4.6 <i>Expresión Corporal</i>	114
2.4.7 <i>Artes escénicas</i>	117
2.4.7.1 <i>Danza</i>	117
2.4.7.2 <i>Teatro</i>	121
2.5 OTROS ASPECTOS A CONSIDERAR PARA EL DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA	123
2.5.1 <i>Etapas del desarrollo infantil</i>	123
2.5.2 <i>La importancia de las emociones y su comunicación en la infancia</i>	127
CAPÍTULO 3. DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA	130
3.1 INTRODUCCIÓN	130
3.2 TÍTULO DEL PROYECTO	133
3.3 JUSTIFICACIÓN	133
3.4 METODOLOGÍA	137
3.4.1 <i>Metodología educativa</i>	143
3.4.2 <i>Observaciones preliminares para el diseño de la intervención</i>	147
3.5 OBJETIVOS	148
3.5.1 <i>Objetivo General</i>	148
3.5.2 <i>Objetivos particulares</i>	148
3.5.3 <i>Objetivos específicos.</i>	148
3.6 EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO	149
3.7 DISEÑO DIDÁCTICO	151
3.7.1 <i>Cronograma General del Diseño de Intervención</i>	151
3.7.2 <i>Fase de Reconocimiento e integración con el Grupo</i>	155

3.7.3 Fase de identificación, expresión y comunión de la experiencia: pensamiento, acción emoción. 157

3.7.4 Fase de reconocimiento corporal: el cuerpo que ve, escucha, siente y se comunica..... 166

Vals de las flores (Tchaikovsky) 171

3.7.5 Fase de Integración y Construcción Simbólica del Espacio Habitado: Imagen, Vínculo, y Memoria.
..... 173

3.8 OBSERVACIONES PRELIMINARES 179

CAPÍTULO 4. INFORME DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES181

4.1 LOS RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN 181

 4.1.1 Logro de los Objetivos 181

 4.1.1.1 Bitácoras y resultados del conjunto de las rúbricas de evaluación. (Anexo B y C)193

 4.1.1.2 Rúbricas de evaluación por sesión (Anexos D)193

 4.1.1.3 Portafolio de evidencias de trabajo de los niños (Anexo F)193

 4.1.1.4 Integración a partir de las cuatro fases de desarrollo194

 4.1.2 SATISFACCIÓN DE LOS PARTICIPANTES 207

4.2 LA EVALUACIÓN DE LA METODOLOGÍA 208

 4.2.1 Revisión de la Detección de Necesidades 208

 4.2.2 Fundamentación Teórica 209

 4.2.3 Diseño Metodológico..... 212

 4.2.4 Implementación..... 214

4.3 VALORACIÓN GENERAL DE LA INTERVENCIÓN 216

 4.3.1 Alcances y Límites..... 217

 4.3.2 Sugerencias 218

 4.3.3 Conclusiones 219

FUENTES DE INFORMACIÓN227

ANEXOS235

 ANEXO A INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE LA AUTOESTIMA..... 236

 ANEXO B BITÁCORAS DE CADA SESIÓN TRABAJADA. 247

 ANEXO C RUBRICAS DE EVALUACIÓN GRUPAL POR SESIÓN 295

 ANEXO D RUBRICAS DE EVALUACIÓN INDIVIDUAL POR SESIÓN. 308

 ANEXO E INTERPRETACIÓN INDIVIDUAL DE LOS RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN A PARTIR DE LAS RUBRICAS DE EVALUACIÓN Y
BITÁCORAS DE LA MAESTRANTE. 408

 ANEXO F EVIDENCIAS DE TRABAJO..... 418

Índice de Tablas

TABLA 1 PRINCIPALES PROBLEMÁTICAS OBSERVADAS EN LOS NIÑOS DE CASA HOGAR A PARTIR DE ENTREVISTAS REALIZADAS Y OBSERVACIÓN PARTICIPANTE DE LA MAESTRANTE.	18
TABLA 2 PROBLEMÁTICAS OBSERVADAS EN MENORES DE DOS DISTINTAS INSTITUCIONES DE ACOGIDA. ENTREVISTAS VARIAS. ELABORACIÓN PROPIA.	19
TABLA 3 RESULTADOS DESTACABLES POR GRADO ESCOLAR A PARTIR DE LA GUÍA DE OBSERVACIÓN PARA EVALUAR AUTOESTIMA APLICADA A MENORES DE LA CASA HOGAR.	24
TABLA 4 CAMPOS DE DESARROLLO Y APLICACIÓN DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA. EL ARTE Y SUS MÚLTIPLES APLICACIONES. DE SIQUEIRA (2009). ELABORACIÓN PROPIA.	72
TABLA 5 DESARROLLOS QUE HACEN POSIBLES LAS EXPRESIONES ARTÍSTICAS Y ESTÉTICAS SEÑALADOS POR VENEGAS (2002). ELABORACIÓN PROPIA.	90
TABLA 6 CARACTERÍSTICAS DEL MÉTODO DE LOS CINCO RITMOS. ROTH (2010). ELABORACIÓN PROPIA.	119
TABLA 7 ETAPAS DEL DESARROLLO COGNITIVO SEGÚN PIAGET. (RAFAEL, 2009).	124
TABLA 8 CRONOGRAMA GENERAL DEL DISEÑO DE INTERVENCIÓN DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA.	151
TABLA 9 SESIÓN 1 FASE 1.	155
TABLA 10 SESIÓN 2 FASE 1.	156
TABLA 11 SESIÓN 3 FASE 2.	157
TABLA 12 SESIÓN 4 FASE 2.	158
TABLA 13 SESIÓN 5 FASE 2.	159
TABLA 14 SESIÓN 6 FASE 2.	160
TABLA 15 SESIÓN 7 FASE 2.	161
TABLA 16 SESIÓN 8 FASE 2.	162
TABLA 17 SESIÓN 9 FASE 2.	163
TABLA 18 SESIÓN 10 FASE 2.	164
TABLA 19 SESIÓN 11 FASE 2.	165
TABLA 20 SESIÓN 12 FASE 3.	166
TABLA 21 SESIÓN 13 FASE 3.	167
TABLA 22 SESIÓN 14 FASE 3.	168
TABLA 23 SESIÓN 15 FASE 3.	169
TABLA 24 SESIÓN 16 FASE 3.	170
TABLA 25 SESIÓN 17 FASE 3.	171
TABLA 26 SESIÓN 18 FASE 3.	172
TABLA 27 SESIÓN 19 FASE 4.	173

TABLA 28 SESIÓN 20 FASE 4. 174

TABLA 29 SESIÓN 21 FASE 4. 175

TABLA 30 SESIÓN 22 FASE 4. 176

TABLA 31 SESIÓN 23 FASE 4. 177

TABLA 32 SESIÓN 24 FASE 4. 178

TABLA 33 SESIÓN 25 FASE 4. 179

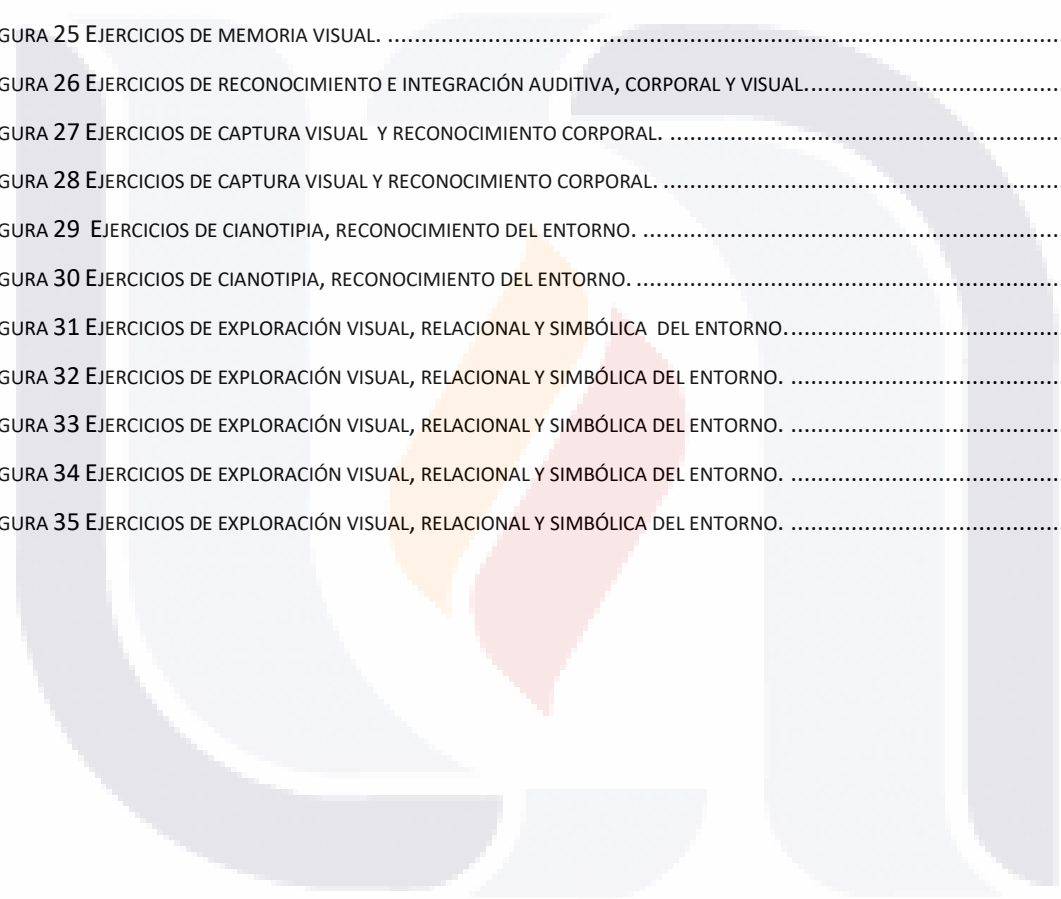
TABLA 34 CRONOGRAMA GENERAL DEL DISEÑO DIDÁCTICO E IMPLEMENTACIÓN. (SESIONES NO IMPARTIDAS) 189



Índice de Figuras

FIGURA 1 CASA DEL NIÑO VILLA DE LA ASUNCIÓN, MARZO DE 2020.	14
FIGURA 2 EVALUACIÓN DE AUTOESTIMA SEGÚN EL TEST DE ROSEMBERG, APLICADO POR LA MAESTRANTE A NIÑOS Y NIÑAS DE ENTRE 9 Y 11 AÑOS ALBERGADOS EN LA CASA HOGAR EL 20.11.2018, A LAS 16:00HRS EN LA CASA HOGAR.....	21
FIGURA 3 RESULTADO DE GUÍAS DE OBSERVACIÓN (A PARTIR DE CONDUCTAS Y ACTITUDES) REPRESENTADAS EN BARRAS DE CONTRASTE CON VALORES AFIRMATIVO Y NEGATIVO. APLICADO POR PROFESORA DE GRUPO, EN LA ESCUELA PRIMARIA, NOV-2018.....	22
FIGURA 4 RESULTADO DE GUÍAS DE OBSERVACIÓN (A PARTIR DE CONDUCTAS Y ACTITUDES) REPRESENTADAS EN VALORES DE CONTRASTE CON VALORES AFIRMATIVO Y NEGATIVO APLICADO POR PROFESORA DE GRUPO, EN LA ESCUELA PRIMARIA, NOV-2018.....	22
FIGURA 5 RESULTADO DE GUÍAS DE OBSERVACIÓN (A PARTIR DE CONDUCTAS Y ACTITUDES) REPRESENTADAS EN VALORES DE CONTRASTE CON VALORES AFIRMATIVO O NEGATIVO APLICADO POR PROFESORA DE GRUPO, EN LA ESCUELA PRIMARIA, NOV-2018.....	23
FIGURA 6 RESULTADO INTEGRADO DE GUÍAS DE OBSERVACIÓN (A PARTIR DE CONDUCTAS Y ACTITUDES) REPRESENTADAS EN VALORES DE CONTRASTE CON VALORES AFIRMATIVO Y NEGATIVO PARA MEDIR AUTOESTIMA DE NIÑOS Y NIÑAS DE 4º, 5º Y 6º, DE CASA DEL NIÑO VILLA DE LA ASUNCIÓN. APLICADO POR PROFESORAS DE GRUPOS CORRESPONDIENTES, NOV-2018.....	25
FIGURA 7 LÍNEAS DE ACTUACIÓN A TRAVÉS DEL ARTE. (GARCÍA, 2013, P.32).....	73
FIGURA 8 SECUENCIA DE PROCESOS EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA DESDE LA VISIÓN PATRIMONIAL. (FONTAL, MARÍN Y GARCÍA, 2015) A PARTIR DE FONTAL (2013).....	81
FIGURA 9 EL PROCESO DE PATRIMONIALIZACIÓN COMO SUSTRATO DE LA IDENTIZACIÓN. (GÓMEZ, 2013, P. 323).....	86
FIGURA 10 PROCESO DE IDENTIZACIÓN. DE LA IDENTIDAD INDIVIDUAL A LA COLECTIVA. (GÓMEZ, 2013, P. 481).....	87
FIGURA 11 : LOGRO DE LOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS A PARTIR DE LAS RÚBRICAS DE EVALUACIÓN APLICADAS POR SESIÓN A CADA UNO DE LOS NIÑOS EN LA FASE 1. (ANEXO C Y D).	183
FIGURA 12: LOGRO DE LOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS A PARTIR DE LAS RÚBRICAS DE EVALUACIÓN APLICADAS POR SESIÓN A CADA UNO DE LOS NIÑOS EN LA FASE 2. (ANEXOS C Y D).	184
FIGURA 13: LOGRO DE LOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS A PARTIR DE LAS RÚBRICAS DE EVALUACIÓN APLICADAS POR SESIÓN A CADA UNO DE LOS NIÑOS EN LA FASE 3. (ANEXOS C Y D).	184
FIGURA 14: LOGRO DE LOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS A PARTIR DE LAS RÚBRICAS DE EVALUACIÓN APLICADAS POR SESIÓN A CADA UNO DE LOS NIÑOS EN LA FASE 4. (ANEXOS C Y D).	185
FIGURA 15 RESULTADOS DE EVALUACIÓN DE AUTOESTIMA SEGÚN EL TEST DE ROSEMBERG APLICADO POR LA MAESTRANTE A NIÑOS Y NIÑAS DE ENTRE 9 Y 11 AÑOS POSTERIORES A LA IMPLEMENTACIÓN (20/11/20).....	187
FIGURA 16 RESULTADOS DE APLICACIÓN DE GUÍA DE OBSERVACIÓN PARA EVALUAR AUTOESTIMA DE NIÑOS Y NIÑAS DE LA CASA HOGAR, APLICADO POR LA DIRECTORA DE LA CASA HOGAR. (20/11/20).....	187

FIGURA 17 EJERCICIOS DE AUTOREPRESENTACIÓN.	194
FIGURA 18 EJERCICIOS DE AUTOREPRESENTACIÓN.	194
FIGURA 19 EJERCICIOS DE AUTOREPRESENTACIÓN.	195
FIGURA 20 EJERCICIOS DE AUTOREPRESENTACIÓN.	195
FIGURA 21 EJERCICIOS DE INVESTIGACIÓN, AUTORECONOCIMIENTO Y RECONOCIMIENTO DE LAS EMOCIONES Y SUS CAUSAS.	196
FIGURA 22 MAPA EMOCIONES Y SUS CAUSAS.	197
FIGURA 23 EJERCICIOS DE AUTORECONOCIMIENTO E INTEGRACIÓN CON E ENTORNO.	198
FIGURA 24 EJERCICIOS DE AUTORECONOCIMIENTO E INTEGRACIÓN CON EL ENTORNO.	198
FIGURA 25 EJERCICIOS DE MEMORIA VISUAL.	199
FIGURA 26 EJERCICIOS DE RECONOCIMIENTO E INTEGRACIÓN AUDITIVA, CORPORAL Y VISUAL.	199
FIGURA 27 EJERCICIOS DE CAPTURA VISUAL Y RECONOCIMIENTO CORPORAL.	200
FIGURA 28 EJERCICIOS DE CAPTURA VISUAL Y RECONOCIMIENTO CORPORAL.	201
FIGURA 29 EJERCICIOS DE CIANOPIPIA, RECONOCIMIENTO DEL ENTORNO.	202
FIGURA 30 EJERCICIOS DE CIANOPIPIA, RECONOCIMIENTO DEL ENTORNO.	202
FIGURA 31 EJERCICIOS DE EXPLORACIÓN VISUAL, RELACIONAL Y SIMBÓLICA DEL ENTORNO.	203
FIGURA 32 EJERCICIOS DE EXPLORACIÓN VISUAL, RELACIONAL Y SIMBÓLICA DEL ENTORNO.	204
FIGURA 33 EJERCICIOS DE EXPLORACIÓN VISUAL, RELACIONAL Y SIMBÓLICA DEL ENTORNO.	205
FIGURA 34 EJERCICIOS DE EXPLORACIÓN VISUAL, RELACIONAL Y SIMBÓLICA DEL ENTORNO.	205
FIGURA 35 EJERCICIOS DE EXPLORACIÓN VISUAL, RELACIONAL Y SIMBÓLICA DEL ENTORNO.	206



Resumen

Este trabajo presenta los resultados de una intervención de educación artística orientada a la construcción de patrimonios personales, y generada con el objetivo de coadyuvar en el desarrollo de la autoestima de niños bajo cuidados alternativos de una casa hogar ubicada en el estado de Aguascalientes.

El diseño abarca; estudio de campo, desarrollo teórico, diseño de la intervención, implementación y resultados. El sustento teórico del que parte el diseño educativo-artístico, contempla dos enfoques principales de actuación; educación por las artes y educación patrimonial, orientados al logro de los objetivos generados a partir de los pilares de la autoestima propuestos por Natanael Branden.

El diseño de la intervención se constituye de una secuencia de cuatro fases de acción en las que se incorporan procesos de exploración artística a partir de ejercicios (disciplinarios) de teatro de participación, dibujo, música, danza, exploración sensorial, y fotografía, a lo largo de 25 sesiones de trabajo.

A partir de la secuencia y variación de estímulos se generó un espacio para la imaginación, la exploración de distintas técnicas artísticas, la empatía, el diálogo, el desarrollo de distintos lenguajes o modos de comunicación, de explorar y reflexionar en torno a la corporalidad, las emociones y las situaciones cotidianas o próximas a su entorno. Esto generó en los niños experiencias para establecer nuevos modos de relación consigo mismos y con su contexto inmediato. Así como la generación y/o, identificación de relaciones de valor respecto a su estancia en la casa hogar tanto individuales y comunes a los otros. Se logra conducir a los niños hacia procesos de apropiación simbólica, patrimonialización e identificación.

Los instrumentos de evaluación permiten observar la evolución gradual en el desarrollo y cumplimiento de los objetivos planteados de la intervención.

Palabras clave: Educación artística; Educación patrimonial; Infancia bajo cuidado alternativo; Autoestima; Intervención educativa.

Abstract

This work presents the results of an artistic education intervention aimed at the construction of personal assets. It is generated with the objective of contributing to the development of self-esteem in children under alternative care. The intervention takes place in a family home located in the state of Aguascalientes.

The design contains the following sections; field study, theoretical framework, intervention design, implementation and results. The theoretical support from which the educational-artistic design starts, contemplates two main approaches to action; education through the arts and heritage education. It is aimed at achieving the objectives generated from the pillars of self-esteem proposed by Natanael Branden.

The design of the intervention is constructed by a sequence of four phases. Within the processes of artistic exploration a variety of activities are carried out such as: theater, drawing, music, dance, sensory exploration, and photography. The diverse activities are employed throughout 25 work sessions.

Through the sequence and variation of stimuli, a space was generated for imagination. The children were able to explore different artistic techniques, show empathy, speak their mind as well as develop different types of communication skills. They were able to explore and reflect upon corporality, show emotions and simulate relevant everyday situations. This generated experiences in the children that enabled new types of interactions with themselves and with their immediate context. It also allowed them to recognize the value of relationships within their current situations both through an individual level as well as with others. It is possible to lead children towards processes of symbolic appropriation, patrimonialization and identification.

The evaluation instruments permitted the observation of gradual evolution in the development and fulfillment of the objectives of the intervention.

Keywords: Art education; Heritage education; Childhood in alternative care; Self esteem; Educative intervention

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Capítulo 1. Consideraciones Generales para la Contextualización del Proyecto

...promover la experiencia estética como función de las artes significa propiciar el encuentro vital con los diferentes campos del saber y del acceso al conocimiento, pero también es hallar disfrute en los pequeños acontecimientos cotidianos, es sublimar las relaciones como manera de ser y estar en el mundo, desde una estetización de las relaciones hasta la preocupación por la sostenibilidad del medio ambiente...

Javier Abad

1.1 Antecedentes Personales

En el ámbito académico, la incursión de la Maestrante en la Lic. en Ciencias del Arte y Gestión Cultural en la Universidad Autónoma de Aguascalientes, la cual implicó el estudio de la teoría del arte, así como de sus aplicaciones prácticas entre ellas, la educación artística, le han llevado a reconocer la importancia que tiene el Arte en la condición humana.

La Maestrante considera que la experiencia de la obra artística y estética despliega saberes insustituibles en la experiencia humana, desde los procesos creativos y gestacionales, incidiendo no solo en el creador: en la medida de que su creación forma parte de un proceso integral que implica interiorización racional y sensible. Sino también con el espectador y más aún si hablamos de arte contemporáneo que busca complementarse con el espectador considerándole como parte de la obra misma. Del mismo modo, el arte se constituye como reflejo histórico de un contexto determinado, testimonia la situación particular de una comunidad, su cultura, pensamientos y afectos.

El arte en su proceso creativo establece un diálogo continuo entre el individuo, sus métodos y concepciones internas, de lo que emergen revelaciones para sí mismo y el contexto, manifestando los vínculos latentes y potenciales en su constitución como ser humano en sus múltiples dimensiones, y en el que se conjuga su memoria y su presencia con el entorno y con la sociedad, lo cual implica un reflejo del discurso entre el sujeto y el objeto; ente el yo y lo otro que posibilita un ser y estar en el mundo.

La creación artística, así como la experiencia artística abren la posibilidad a la deconstrucción, construcción y reconstrucción de las múltiples experiencias humanas y nuevas subjetivaciones que tienen la posibilidad de construir nuevos conocimientos y

adquirir nuevas habilidades, que a la vez dibujan la rendija a partir de la que existe una posibilidad de cobrar sentido, reconocimiento y auto reconocimiento en medio de un mundo que tiende a la homogeneización y a la incertidumbre. El arte brinda la posibilidad de formar parte “de” y a la vez de “ser”, te acerca a lo finito y a lo infinito, brinda la posibilidad de elegir.

La Maestrante en su experiencia como estudiante y como docente reconoce que el estudio o apreciación de las artes propicia en los jóvenes un estado de cuestionamiento crítico, reflexivo y propositivo acerca del entorno y de sí mismos, así como el generar empatía con las necesidades sociales. Además de procesos observados a partir de compañeros en los que, por ejemplo, en un taller de iniciación teatral, la timidez se iba transformando en soltura y seguridad; o en ejercicios de comunicación ante los cuales fuera imposible representar emociones a través del color o la música y que fueran poco a poco superados al grado del disfrute. De la posibilidad de relacionarte con el mundo a través de una cámara.

Desde la infancia, quien esto escribe, fue muy observadora e introvertida, se cuestionaba siempre sobre el sentido de la vida y lo que conlleva el vivir, y a la vez con mucha necesidad de encontrar formas de expresión que pudieran conformar su mundo interior, lo cual encontraba en el dibujo, en la creación de pequeñas historias, en la poesía, en el coro o en la danza flamenca, por lo que se dio cuenta de forma natural que el proceso creativo tiene desde la imagen, el lenguaje escrito, la música, y la expresión corporal incidencias considerables en la construcción del individuo.

En su experiencia como madre reconoce, en la pequeña de 3 años, la gratificación y motivación que le brinda cada práctica de Ballet, además del desarrollo de habilidades motrices, concentración o desarrollo de habilidades sociales. Y con el mayor, la seguridad que adquirió desde los 8 años a partir de la música al estar en presentaciones tocando batería, guitarra o trompeta.

Al igual que el adulto, el niño está en una búsqueda constante de reconocimiento de él mismo y de su entorno. El arte o la educación artística constituyen un andamiaje importante que incide en muchos de los campos que habrá de recorrer en su vida. Crea estructuras de pensamiento y sentimiento en las que la posibilidad es latente. Aumentan las vías y múltiples opciones de recepción, reflexión y expresión haciendo posibles procesos profundos de integración con la experiencia vital desde el uno mismo, así como con el entorno.

Aunando a lo anterior al interés personal de la Maestrante, se inserta la empatía en contribuir a las causas sociales y específicamente con la niñez, ya que considera que es oportuno y necesario trabajar con niños y niñas que se encuentran en situaciones vulnerables como es el caso de los niños institucionalizados¹, puesto que la educación artística es una vía que puede contribuir de manera considerable en la formación de la infancia y del adulto del mañana.

1.2 Antecedentes Contextuales

El niño es un factor social creativo, quien a partir de su desarrollo intra y extra personal es constructor del adulto del mañana y por ende de la sociedad. En México hacia el 2016 existían 879 casas hogar para menores de las cuales 9 se encuentran en el estado de Aguascalientes según el primer Censo de Alojamiento y Asistencia Social 2015² (CAAS) (INEGI, 2016). Estas instituciones se encargan del cuidado de menores con mayores dificultades en el proceso de su desarrollo integral como consecuencia de la privación parental presentando efectos como: desequilibrios emocionales, incapacidad para la adaptación, depresión, limitaciones en el desarrollo del niño al vivir el internamiento y pobre autoestima (Benguechea, 1996). Al respecto, Pequeña y Escurra (2006) afirman lo siguiente:

...la autoestima a pesar de que reúne un conjunto de características y actitudes de carácter interior de las personas, se manifiesta y se desarrolla habitualmente dentro del contexto de su vida social, como la familia, la escuela, el trabajo, etc. De allí que la autoestima, no puede ser considerada simplemente como un sentimiento de autosatisfacción, debido a la gran relevancia que también tiene en las relaciones con los demás y con el entorno. (p.10)

En cuanto a los aspectos a los que suele estar relacionado el nivel de autoestima, según Pequeña y Escurra (2006) están: el condicionamiento del aprendizaje, la ayuda a superar las dificultades personales, la fundamentación de la responsabilidad, el apoyo a la creatividad, la determinación de la autonomía personal; todo ello permite relaciones sociales saludables y garantiza la proyección futura de la persona. Es decir, tiene efectos considerables en el auto reconocimiento, la integración consigo mismos y con su entorno.

¹ Concepto que se desarrollará en el estado de la cuestión.

² Primer proyecto estadístico que identifica las características de sus inmuebles, instalaciones y equipamiento, los servicios que se proporcionan, además de datos relevantes de las personas usuarias residentes y de las que ahí trabajan.

Así mismo, en caso de tener una autoestima deteriorada se dificulta el desarrollo integral de forma considerable en los niños, debido a los efectos y alcances que tiene esta. Si se suma a lo anterior, el hecho de que exista una carencia de programas dirigidos a las dificultades o necesidades particulares que presentan los niños bajo cuidados alternativos considerando; situaciones psicológicas y emocionales (entre otras), que implican de forma extensiva dificultades en el aprovechamiento de lo que pudiera haber a su alcance; ya sea respecto al desarrollo de las capacidades de cada niño, así como de los elementos y/o beneficios que pudiera ofrecer el sistema o entorno en el que se desarrollan, como lo es la escuela, la casa hogar, e incluso sus relaciones sociales. Y que en consecuencia afecta al niño en su desarrollo integral.

Particularmente una de éstas instituciones con alrededor de 23 años de su fundación es constituida como una asociación civil. Esta casa hogar hacia finales del 2018 albergó 43 niños de entre 3 y 11 años, aunque ingresan en edades varias hay muchos que están desde los tres años: 7 de preescolar de entre 3 y 6 años, 22 de entre 6 y 8 años, quienes cursan de 1° a 3° grado y 14 de entre 9 y 11 años de 4°, 5° y 6° grado. El cupo máximo en la casa hogar es de 50 niños, es atendida por 5 religiosas, una de ellas la directora y tres de las religiosas son educadoras, además cuentan con una persona empleada para trabajos de cocina y lavandería. Siendo el personal que atiende tan reducido dificulta el seguimiento individual ante necesidades específicas de los niños.

Económicamente, la institución funciona a partir de donativos privados en especie y efectivo; tienen donadores fijos en especie como semillas y cereales o jabón, y no se manejan bienhechores individuales como en algunas otras instituciones. Ocasionalmente jóvenes estudiantes de algunas instituciones o fundaciones han realizado servicio social en la casa hogar, con distintas actividades como el apoyo en tareas escolares, algunos talleres de naturaleza artística, cubriendo además los materiales utilizados.

Adicionalmente, aunque existe una regulación del DIF estatal no hay un seguimiento o apoyo psicológico ni de trabajo social; los expedientes de los ingresos no cuentan más que con datos muy generales y el ingreso es bajo la autorización de la directora, quien comenta que muchas veces los familiares que ingresan a los menores no declaran las problemáticas que orillan a llevarlos a esta institución, y cuando lo hacen, lo refieren de manera muy superficial. Cabe mencionar que en el organigrama de la casa hogar no existe la figura de

trabajo social o psicológico. Además de que existe rotación en la institución, es decir que la orden religiosa puede hacer traslados de sus religiosas a diversas instituciones en distintos estados del país.

En cuanto a infraestructura cuentan en el área de pre-escolar con dormitorio y baños, dormitorio de niños, dormitorio de niñas, salón de tareas, salón de cómputo (en desuso), cancha para recreación, capilla, adocreto (patio central o explanada), oficina de administración, comedor, cocina y baños exteriores (4 escusados/4 regaderas) además de áreas verdes. El lugar es cómodo y acogedor, el orden y la limpieza son muy atendidos, además de que cuenta con jardineras y jardines como muestra la siguiente figura.

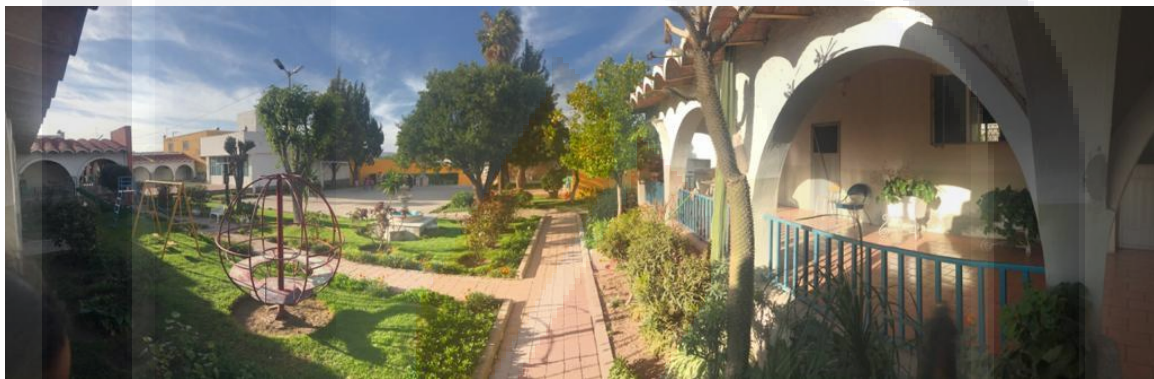


Figura 1 Casa del Niño Villa de la Asunción, marzo de 2020.

En lo referente a la educación de los niños, las hermanas les llevan y traen a escuelas³ públicas muy cercanas además de llevarles el lonche en la hora de descanso; específicamente los niños que corresponden a primaria asisten a una escuela pública muy cercana.

La casa hogar busca, además de atender las necesidades básicas de los niños y niñas, infundir valores, buenas costumbres y hábitos religiosos. Por ello, entre las actividades de rutina diaria en la casa hogar está el llevar a cabo labores de limpieza, rezar el rosario, asistir a misa en la capilla interna, además de que generalmente la dirección gestiona la impartición de actividades de distinta índole de lunes a jueves en horarios de 4-6 de la tarde con el fin de que los niños se desarrollen de la mejor manera posible.

La estancia de los niños en la casa hogar es de domingo a viernes, el viernes desde las 3:30 hasta las 7:00pm es el horario de salida, en el que algún familiar o encargado de la

³ Jardín de niños, y primaria.

tesis tesis tesis tesis tesis

tutela recoge al niño o niña para convivencia, posteriormente el reingreso es el domingo entre 5:00 y 7:00pm; sin embargo, los familiares no tienen relación ni con la actividad del albergue ni con actividades en la escuela según explica la directora de la casa hogar. (Chavarría, comunicación personal, 11 de septiembre 2018) En periodo de vacaciones la mayoría de los menores son recogidos de igual forma por los padres o tutores y les regresan en el tiempo de reingreso a clases.

En una entrevista realizada a la directora de la casa hogar (Chavarría, comunicación personal, 11 de septiembre 2018), el origen de las principales problemáticas que presentan los niños están vinculadas con la falta de participación e involucramiento en los procesos educativos de los niños por parte de los familiares o tutores a cargo, aunando a las problemáticas propias del entorno familiar con el que tienen la convivencia de fin de semana, lo que provoca una inestabilidad en los procesos educativos, emocionales y sociales de los menores. La directora considera que entre las principales dificultades que presentan los menores. La generalización en la falta de interés y motivación, el bajo rendimiento académico, los problemas de adaptación, la falta de respeto al otro y al entorno, el *bullying* y la falta de reconocimiento de emociones.

Las causales o motivos de carácter familiar por los cuales se conoce que se realiza la solicitud del ingreso a casa hogar son las siguientes: pérdida de padres, ambos o alguno de ellos, ya sea por fallecimiento o por estar privados de su libertad, además por padres, madres o tutores con problemas de adicciones, madres o padres solteros, abuelos, o tíos que no pueden cuidar de ellos ya sea por recurso económico o tiempo y violencia familiar. Aunque como se comentó anteriormente no se tiene registro certero sobre la situación familiar del niño, con lo que se cuenta, es lo poco que comentan al ingresarlos y lo que los niños se platican, entre sí o a alguna de las religiosas una vez internados. Dichas problemáticas se manifiestan extensivamente en la institución escolar (preescolar y primaria) por lo que la directora de la casa de niños se vio en la necesidad de convocar una reunión con padres de familia o tutores.

Dado que se dio el suceso en el momento en que se hizo contacto con la institución se solicitó permiso de asistencia a dicha reunión con la finalidad de obtener mayor información del entorno. Se observó que la asistencia fue aproximadamente del 50% de los tutores, poca o casi nula participación acerca de las problemáticas expuestas por la directora,

ansiedad por retirarse e incluso algunos de los padres quedándose dormidos durante la reunión.

En las entrevistas realizadas a la directora de la escuela primaria y a la maestra de 4º grado, (comunicación personal, 14 de noviembre 2018) con la finalidad de conocer la perspectiva de las mismas en cuanto a los niños de la casa hogar se obtuvo la siguiente información: La directora comentó que aproximadamente el 40% de la totalidad de los niños en la primaria es conformada por niños de la casa hogar y de manera general el otro 60% de los niños tenían problemáticas socioeconómicas lo cual no acentuaba de forma considerable las diferencias entre los niños que son de la casa hogar y los que no.

Además, comentó que los niños de la casa hogar están acostumbrados o condicionados a comer o tener lo que en un momento dado pueda haber en cuanto a las donaciones, existiendo momentos en los que pueden ser precarias, además de ello están acostumbrados a atenciones insuficientes debido a la correlación entre el número de niños y el de monjas a cargo de su cuidado. Por otro lado, las relaciones socio afectiva resultan de igual forma insuficientes considerando que un niño necesita de este tipo de relaciones con quien le atiende; en este caso las religiosas; en casos comunes con los padres.

Recalcó que de forma general dentro de la primaria los niños de casa hogar se muestran unidos entre ellos, presentando más conflictos con los otros niños que entre ellos mismos, señalamiento que coincidió con las observaciones de directora de casa hogar.

La directora de la primaria identifica que a reserva de algunas excepciones el estado constante en los niños es de ensimismamiento y desinterés ante cualquier cosa, aunque también algunos buscan acercamientos con las maestras o hacía con su persona buscando aceptación o agrado.

Por otro lado, también señaló que a pesar de la buena capacidad con la que cuentan, dichos estados repercuten en el rendimiento académico de la mayoría de los menores, señaló como ejemplo el de una niña de 5º año que no sabe leer y escribir. Ante tales consideraciones quienes presentan mayores problemáticas de rezago académico o problemáticas psicológicas, están dentro del programa especial que tienen las instituciones públicas. Aunque al tiempo calificó a dicho programa como insuficiente debido a que no cuenta más que con un equipo itinerante que atiende una vez por semana a los niños, que en el caso de dicha primaria son un número considerable.

En las entrevistas realizadas a la directora de la casa hogar, a la directora de la primaria, así como a la maestra de 4º grado se coincidió en la casi nula participación e interés de los padres o tutores de los niños de casa hogar con las actividades de la escuela.

La maestra de 4º grado (comunicación personal, 15 de noviembre 2018) señaló que en su mayoría no conoce a los padres, familiares o tutores de los niños de casa hogar. Además de que considera que existen diferencias notorias entre en los niños de la casa hogar a los que viven con sus familias ya que éstos últimos aun al vivir en familias disfuncionales cuentan con una constante presencia familiar/parental a diferencia de los niños institucionalizados. Refirió una experiencia que le impresionó en la que al impartir un taller de autoestima a 5º año y encontrar que los niños de casa hogar no pudieron expresar ni en dibujos o palabras, sino con silencio y llanto donde notó la diferencia ya que tenía experiencias previas en otras instituciones.

Por otro lado, mediante la observación participante de la Maestrante con los niños en la casa hogar se observó lo siguiente: agresiones entre ellos, sobre todo entre los niños y hacia las niñas, así como hacia las cosas como juguetes o plantas, mayormente por parte de los niños, también falta de concentración, necesidad de contacto, falta de atención a indicaciones, entusiasmo por las actividades, interés por buscar agradar. Comentaron que no les gusta estar en la casa hogar, otros comentaron que lo que les gustaba era jugar. Se observó compañerismo, algunas niñas externaron tristeza por no volver a ver alguna compañera que ya había salido de la institución por la edad, otros manifestaban una cierta angustia por ser su último año. La siguiente tabla recopila las problemáticas identificadas a partir de las entrevistas realizadas y la observación de la Maestrante.

Tabla 1 Principales problemáticas observadas en los niños de casa hogar a partir de entrevistas realizadas y observación participante de la Maestrante.

<i>Dir. Casa hogar</i>	<i>Dir. Primaria</i>	<i>Profesora 4º</i>	<i>Maestrante</i>
<i>Falta de interés y motivación.</i>	Ensimismamiento y desinterés.	Falta de interés y motivación.	Agresividad entre ellos y sobre todo de los niños hacia las niñas.
<i>Bajo rendimiento académico.</i>	Necesidad de cercanía.	Incapacidad o dificultad para expresar emociones.	Agresividad hacia las cosas, juguetes y plantas (niños).
<i>Problemas de adaptación</i>	Búsqueda de aceptación.	Falta de concentración.	Falta de concentración.
<i>Falta de respeto al otro y al entorno.</i>	Problemas con el rendimiento académico (rezago).	Problemas con el rendimiento académico (rezago).	Aislamiento o reiterativa búsqueda de atención.
<i>Bullyng entre compañeros.</i>	Necesidad socio afectiva.		Incertidumbre o angustia por el egreso de casa hogar al cumplir los 12 años.
<i>Falta de disciplina y atención a figuras de autoridad.</i>	Incertidumbre.		Tristeza.
			Inseguridad.
			Necesidad de contacto.

La Mtra. en psicoterapias humanistas, Maricela Gutiérrez Reynaga quien cuenta con una trayectoria de más de 18 años como psicóloga de un orfanato en San Luis Potosí reconoce una notoria necesidad de fortalecer la autoestima de las menores. Comentó que existe una falta de reconocimiento de las emociones en las niñas del orfanato, lo cual les conduce a tener dificultades en la expresión o bien conductas y actitudes inadecuadas o explosivas a falta del deteriorado auto concepto y reconocimiento de sí mismas y de sus emociones. Otro de los aspectos que señaló es que a lo largo de su relación con niñas de la institución ha observado como característica la falta de motivación o sentido de la vida y sentido de pertenencia; por las cosas, por alcanzar logros o emprender proyectos. Desde su perspectiva, hace falta realizar modificaciones en cuanto al seguimiento y metodologías que se llevan a cabo en las instituciones de este tipo, ya que como en todo, los procesos se vuelven rutinarios, no hay evaluación de los beneficios de casos en concreto, respecto a el efecto o eficacia de los procesos llevados a cabo, o incluso respecto a la aceptación que tienen las actividades empleadas dentro de las instituciones, tomando en cuenta la situación particular de cada una

de éstas y de sus usuarios. Mencionó que en el caso de estas niñas hubo un momento en el que, por ejemplo, la práctica de la Danza Folclórica reflejó cambios importantes en el entusiasmo, compañerismo y dedicación de las niñas, aunque lamentablemente por alguna situación se dejaron de impartir. Gutiérrez considera que la educación artística es una herramienta considerable para ayudar en el desarrollo integral de los menores y más aún en las condiciones mencionadas ya que es una vía de expresión y disfrute significativa. (M. Gutiérrez, comunicación personal, 11 de noviembre de 2018)

En la tabla 2 podemos observar las similitudes existentes respecto a las problemáticas que presentan los niños en dos instituciones de acogida; la que respecta al estudio de la Maestrante y otra en relación a las observaciones Gutiérrez.

Tabla 2 *Problemáticas observadas en menores de dos distintas instituciones de acogida. Entrevistas Varias. Elaboración propia.*

<i>Niños y niñas de una casa hogar en Aguascalientes.</i>	<i>Niñas de una casa hogar en San Luis Potosí.</i>
<i>Ensimismamiento, falta de interés y motivación.</i>	Autoestima deteriorada.
<i>Problemas de adaptación</i>	Falta de reconocimiento de las emociones.
<i>Bullyng entre compañeros.</i>	Dificultades para expresarse.
<i>Falta de disciplina y atención a figuras de autoridad.</i>	Conductas y actitudes inadecuadas.
<i>Necesidad de cercanía.</i>	Explosividad.
<i>Búsqueda de aceptación.</i>	Auto concepto deteriorado.
<i>Problemas con el rendimiento académico (rezago).</i>	Falta de motivación o sentido de vida. (Logros o emprendimientos)
<i>Necesidad socio afectiva.</i>	Falta de pertenencia.
<i>Incertidumbre.</i>	Apatía.
<i>Incapacidad o dificultad para expresar emociones.</i>	
<i>Falta de concentración.</i>	
<i>Agresividad entre ellos y sobre todo de los niños hacia las niñas.</i>	
<i>Agresividad hacia las cosas, juguetes y plantas (niños).</i>	
<i>Falta de concentración.</i>	
<i>Aislamiento o reiterativa búsqueda de atención.</i>	
<i>Incertidumbre o angustia por el egreso de casa hogar. al cumplir los 12 años.</i>	
<i>Tristeza.</i>	
<i>Inseguridad.</i>	

En consecuencia, se reconoce que uno de los aspectos que más afecta a los niños institucionalizados es la autoestima, lo cual se deriva de las causales del ingreso, así como del sentimiento de abandono y las carencias afectivas que implican el internamiento. A su vez, una baja autoestima tiene afectaciones considerables en el desarrollo del menor a lo largo de su vida presentando rasgos como los que menciona Zamora (2012) “Se hundan ante dificultades, se sienten minusvalorados, tienen inaceptación psicofísica y baja imagen corporal, carecen de responsabilidad, manifiestan un estado de ánimo triste, buscan modelos que imitar y no tienen confianza en sus posibilidades” (p.10). Afecta aspectos cognitivos, sensitivos y conductuales. Lo cual, como mencionamos anteriormente, tiene implicaciones en todos los aspectos a desarrollar en la vida.

Tomando en cuenta lo anterior y con el objetivo de evaluar la situación particular de los niños de la casa hogar, la Maestrante realizó dos tipos de evaluación de autoestima en el rango de edad de entre 9 y 11 años: La primera fue la Escala de Autoestima de Rosemberg⁴, y la segunda una guía de observación aplicada por las maestras de la primaria a la que asisten los menores en los grados escolares correspondientes que en este caso son 4º, 5º y 6º.

La escala de Autoestima de Rosemberg es un cuestionario para explorar la autoestima personal entendida como los sentimientos de valía personal y de respeto a sí mismo. En cuanto a la administración, la escala consta de 10 ítems, frases de las que cinco están enunciadas de forma positiva y cinco de forma negativa para controlar el efecto de la aquiescencia auto administrada. Para la interpretación: de los ítems 1 al 5, las respuestas de A, a D se puntúan de A, a 1. De los ítems del 6 al 10, las respuestas de A, a D se puntúan de 1, a 4. De 30 a 40 puntos refleja autoestima normal, de 26 a 29 puntos autoestima media, sin problemas graves, pero es conveniente mejorarla, y menos de 25 puntos es autoestima baja y refleja problemas significativos. Debido a que la escala es dirigida a adolescentes se aplicó de manera personal e individual con cada uno de los niños observando que en algunos casos hubo la necesidad de replantear los enunciados y en otros casos no.

Los resultados obtenidos a partir de dicho instrumento, como se muestra en la siguiente figura, fueron que un 67% necesitan trabajar su autoestima. Cabe mencionar que

⁴ Escala traducida y validada en castellano. La consistencia interna de la escala se encuentra entre 0,76 y 0,87. La fiabilidad es de 0,80.

durante la aplicación el 45% de los niños respondieron que a veces creen que no son buenas personas.

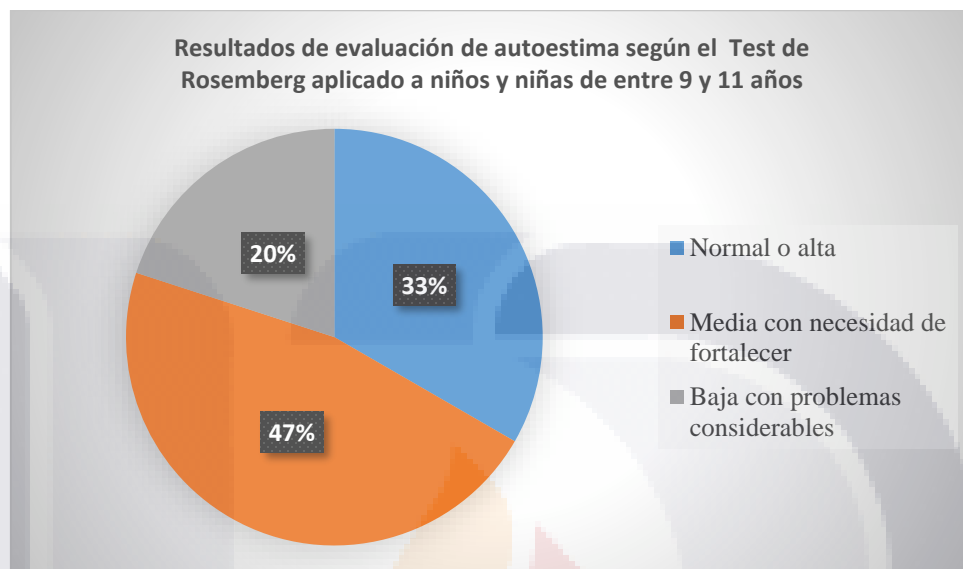


Figura 2 Evaluación de autoestima según el Test de Rosenberg, aplicado por la Maestrante a niños y niñas de entre 9 y 11 años albergados en la casa hogar el 20.11.2018, a las 16:00hrs en la casa hogar.

El resultado de la aplicación de la guía de observación⁵ arrojó una variabilidad de problemáticas o áreas de oportunidad entre la muestra, tomando en cuenta la segmentación por grados escolares como lo muestra el desglose por grado escolar en las figuras 3, 4 y 5, así como el comparativo que puede observarse en la tabla 6.

⁵ Obtenida del trabajo recepcional Influencia del Ambiente Escolar en el desarrollo de la autoestima de los niños y niñas de la sección tres (6 años) del nivel de educación parvularia de la escuela José María San Martín del distrito 05-15, Santa Tecla, San Salvador, Universidad de San Salvador.

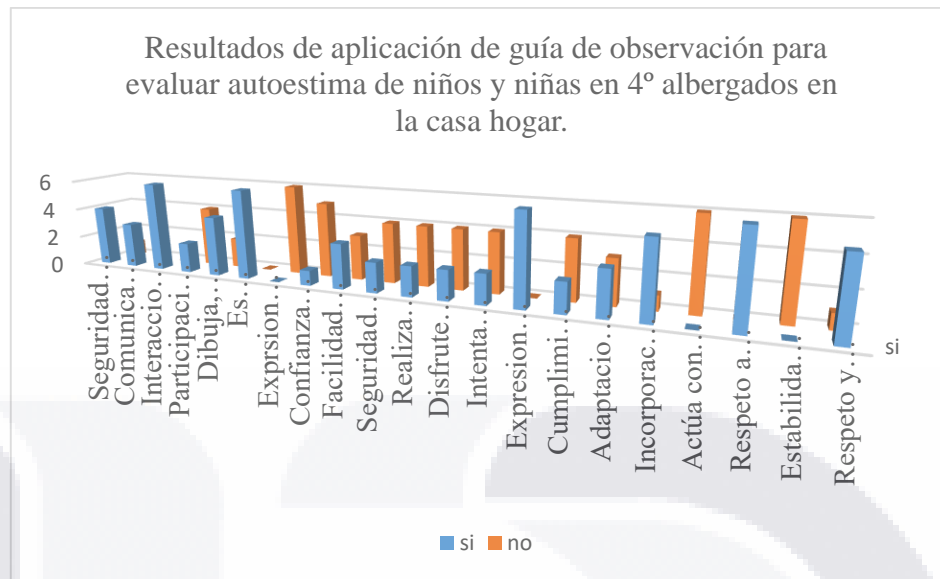


Figura 3 Resultado de guías de observación (a partir de conductas y actitudes) representadas en barras de contraste con valores afirmativo y negativo. Aplicado por profesora de grupo, en la escuela primaria, Nov-2018.

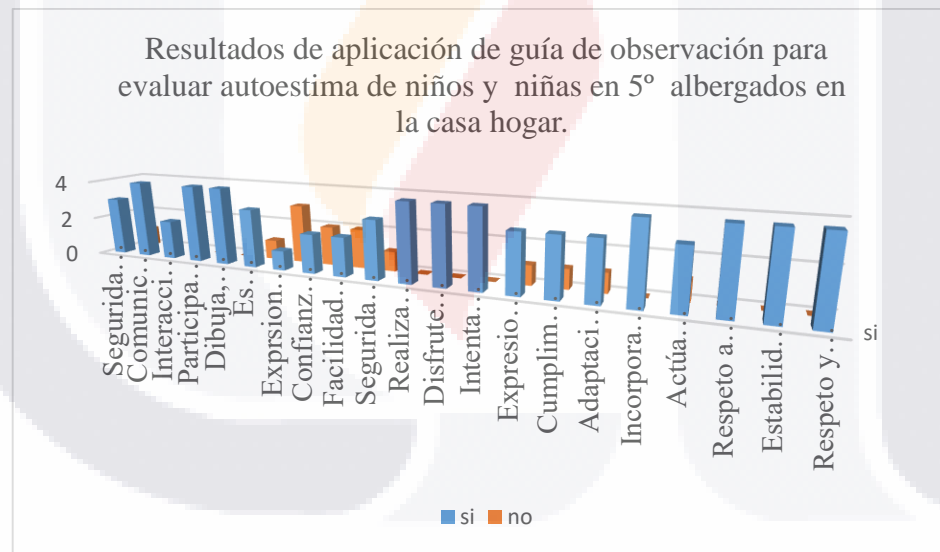


Figura 4 Resultado de guías de observación (a partir de conductas y actitudes) representadas en valores de contraste con valores afirmativo y negativo aplicado por profesora de grupo, en la escuela primaria, Nov-2018.

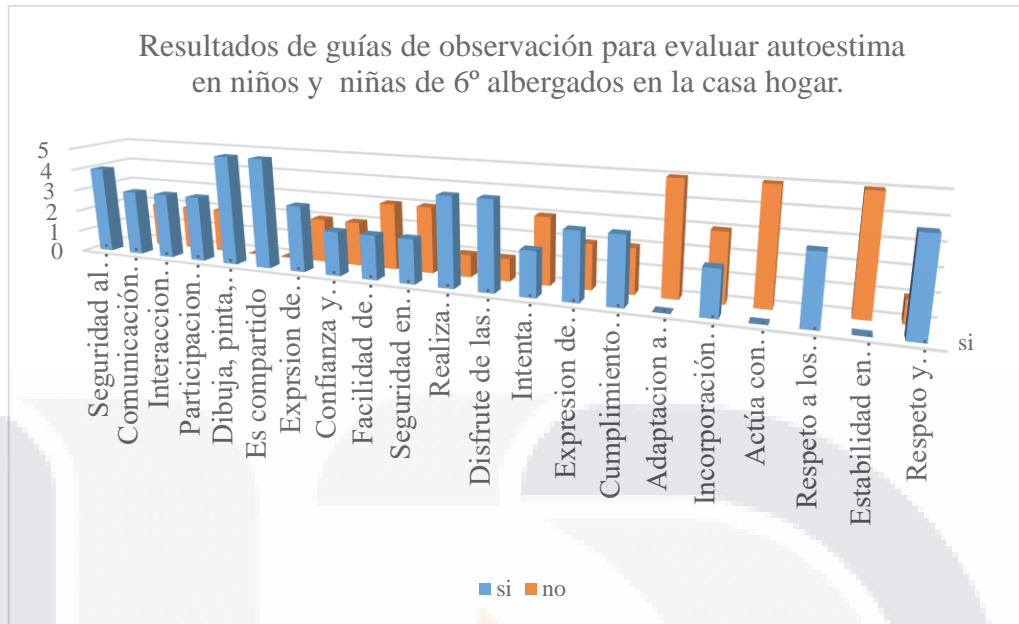


Figura 5 Resultado de guías de observación (a partir de conductas y actitudes) representadas en valores de contraste con valores afirmativo o negativo aplicado por profesora de grupo, en la escuela primaria, Nov-2018.

Tabla 3 Resultados destacables por grado escolar a partir de la guía de observación para evaluar autoestima aplicada a menores de la casa hogar.

4°	5°	6°
<i>No expresan ideas.</i>	Dificultad en la expresión de ideas.	Dificultad en la adaptación a las actividades.
<i>No tienen confianza en su desempeño individual o grupal.</i>	Dificultad en la confianza y seguridad en su desempeño individual y grupal.	Dificultad de adaptación al grupo. No intentan hacer cosas nuevas que representen retos.
<i>No disfrutan de las actividades.</i>	Dificultad de integración con el grupo.	No tienen estabilidad en sus estados de ánimo.
<i>No intentan actividades que impliquen desafíos.</i>		Son influenciables
<i>Mayormente no cumplen con tareas.</i>		
<i>Son muy influenciables.</i>		
<i>No tienen estabilidad en sus estados de ánimo.</i>		
<i>Aspectos positivos relevantes encontrados</i>		
<i>Son respetuosos e interactúan amistosamente con los otros niños pero no con las cosas.</i>	Son respetuosos con los otros y con las cosas. Son estables en el estado de ánimo Se incorporan al juego. Intentan realizar nuevas actividades.	Disfrutan de las actividades creativas. Son compartidos Son respetuosos con los otros y con las cosas
<i>Se incorporan al juego medianamente.</i>		
<i>Son compartidos.</i>		
<i>Observaciones y notas marginales respecto a algunos alumnos en particular</i>		
	Carácter explosivo. Inseguridad debido a problemas para aprender a leer y escribir. Dedicación y responsabilidad Excepcional inteligente y empática.	Timidez, inseguridad y hostilidad. Vulnerabilidad, en cuanto a expresar sus emociones. Inteligente. Muy vulnerable, tiene temperamento fuerte, es decir se desespera con mucha facilidad. Tranquilidad hasta pasividad.

En la siguiente figura podemos observar los resultados globales o generales obtenidos de las guías de observación integrando los tres grupos o grados escolares, se encontró mayormente lo siguiente: Son influenciables, tienen inestabilidad en el ánimo, no expresan ideas, no tienen confianza en el propio desempeño, hay problemas de integración y seguridad en el grupo. Medianamente: intentan realizar cosas nuevas, cumplen con tareas y se les dificulta adaptarse a actividades nuevas. Y mínimamente: no son respetuosos hacía con los otros y con las cosas, no son compartidos, no les gustan las actividades manuales y creativas.

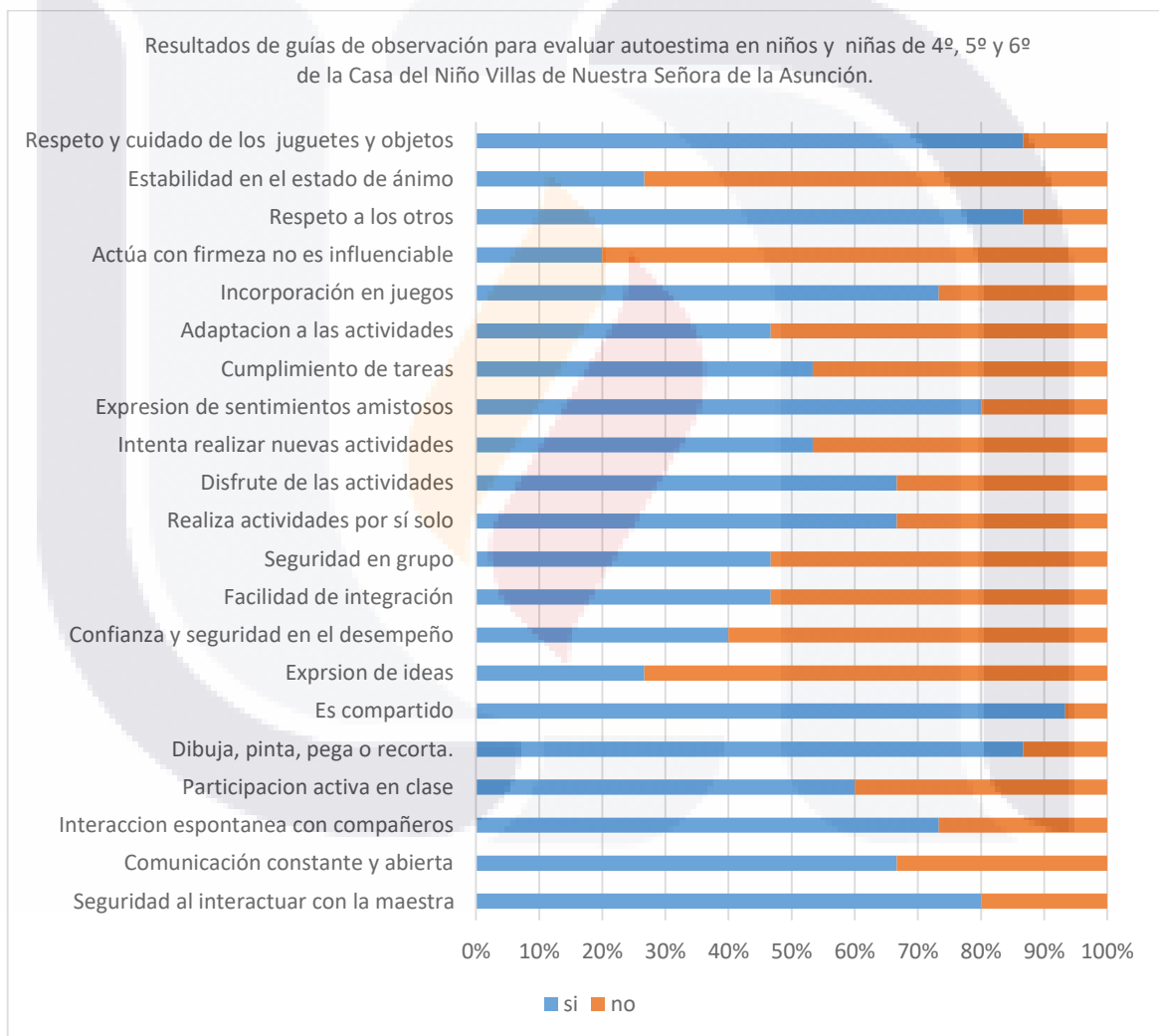


Figura 6 Resultado integrado de guías de observación (a partir de conductas y actitudes) representadas en valores de contraste con valores afirmativo y negativo para medir autoestima de niños y niñas de 4º, 5º y 6º, de Casa del Niño Villa de la Asunción. Aplicado por profesoras de grupos correspondientes, Nov-2018

El abordaje anterior nos muestra un panorama general del entorno con el que se trabajó a partir de valoraciones descriptivas de la Maestrante, autovaloraciones por parte de los propios niños, valoraciones desde el ámbito escolar, así como a partir de la institución con la que se trabajó, a partir de lo cual se considera la importancia de trabajar en favor del desarrollo de la autoestima con los niños de la institución.

Consideración que se sustenta principalmente al identificar a partir de las guías de observación aspectos que necesitan trabajarse principalmente: estabilidad en el estado de ánimo (explosivos, tímidos, inseguros, hostiles), la falta de firmeza, falta de adaptación a las actividades, falta de seguridad en la interacción con el grupo así como de integración en el mismo y una mínima expresión de ideas; con lo cual se identifica particularmente la necesidad de trabajar conciencia emocional, confianza y firmeza en las propias percepciones y decisiones, motivación en el trabajo con nuevos retos, integración con pares y desarrollo en la confianza hacia su propio trabajo, así como para expresar ideas. Por otro lado, los resultados del test de autoestima al reflejar que un 45% de los niños se considerase mala persona, y el que un 67% de los niños que realizaron el test necesitan trabajar la autoestima

Es importante señalar como un factor importante a considerar, el hecho de que los niños integran su percepción a partir de tres entornos distintos; costumbres, hábitos, modos de relacionarse con pares y figuras de autoridad pudiesen ser desde muy distintos hasta contrarios. Por lo que aumenta la complejidad para el abordaje y alcances de trabajo con los menores. Dicha circunstancia podemos relacionarla con posibles estados de confusión en los menores que derivan en la falta de motivación y carencia de sentido de vida, así como con las conductas negativas identificadas en las guías de observación y la autopercepción reflejada en el test de autoestima.

1.3 Estado de la Cuestión

La revisión de literatura se constituye en su mayoría de tipo exploratorio-descriptivo. Tiene como meta dar un panorama de los procesos y resultados de investigaciones empíricas en torno al desarrollo de proyectos constituidos a partir de la educación artística como medio, o herramienta dirigida a la atención de la autoestima o aspectos propios de dicho constructo. La finalidad específica fue el obtener información de los beneficios que aporta la educación

artística en menores en situación de vulnerabilidad y de manera particular con niños institucionalizados⁶.

La búsqueda bibliográfica se centró en fuentes primarias y secundarias que proporcionaron información derivada de investigaciones empíricas de tipo cualitativo y/o cuantitativo, que involucraron:

- Estudios referentes al posicionamiento y desarrollo de la educación artística como herramienta indispensable para el desarrollo integral en el menor.
- Estudios sobre educación artística con menores en cierto grado de vulnerabilidad cuyo objetivo se encuentre dentro del constructo de autoestima.
- Estudios sobre la importancia de la autoestima en menores, sus derivaciones, posicionamiento y consecuencias.
- Estudios sobre la autoestima en niños institucionalizados.

Lo anterior con la finalidad de observar el abordaje utilizado desde el arte y la educación artística como medio o estrategia para el desarrollo integral del menor. Se observaron grupos, abordaje, métodos y metodologías utilizadas, herramientas y resultados obtenidos, así como la perspectiva desde la cual partía o se fundamentaba cada uno de los ejercicios.

Las fuentes de información fueron obtenidas a través de bases de datos bibliográficas tales como *Ebsco Host*, *Jstor*, *Dialnet*, *Google Académico*, *Mendeley*, *Latindex*, *Scopus*, y otras similares que incluyen artículos en revistas indexadas y arbitradas, libros, tesis y disertaciones. A partir de motores de búsqueda como Google, Google Académico, y la biblioteca virtual de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), así como el repositorio digital de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), entre otros.

Las palabras clave utilizadas fueron: educación artística; autoestima en niños institucionalizados; intervenciones de educación artística con niños; fortalecimiento de la autoestima a través del arte.

⁶ Entendido como niños y niñas que viven en un ambiente comunitario dentro de una institución, en donde existen especiales condiciones de atención, determinando la manera de acceder a estímulos y conocimientos que el medio ambiente específico brinda y difiere mucho de los de los menores que participan en escenarios naturales, cotidianos y familiares.

El segundo paso consistió en revisar y analizar las fuentes seleccionadas e identificar resultados de investigación desde el arte, la educación, la educación artística y la psicología en los que:

Existiera una fundamentación teórica del uso de la educación artística.

Se avalarán beneficios y ventajas en el desarrollo de estrategias de intervención de educación artística para el desarrollo de la autoestima.

Resultados de la revisión de la literatura

La educación artística como medio para el desarrollo de la autoestima.

Desde la perspectiva de la educación, como del arte, la educación artística y la psicología, se han desarrollado propuestas en las que se considera el arte como una herramienta eficiente para el desarrollo de la autoestima. Estos ejercicios se fundamentan a partir de posibilidades implícitas en la práctica del arte. Así como en la importancia y consecuencias del desarrollo de la autoestima en los niños y niñas, buscando establecer engranajes desde distintos campos de la educación artística que favorezcan dicho constructo, con el objetivo de favorecer el desarrollo integral. El arte como afirma García (2012) “puede ayudar a las personas en riesgo o en exclusión social a una integración más real y profunda, desarrollando en ellas tanto habilidades sociales, corporales y psicológicas, así como un desarrollo verdadero de la autoestima y el auto concepto” (párr. 50). En concordancia con García (2012), Bringas (2014) asevera:

En la educación infantil, las actividades creativas y plásticas tienen una gran importancia porque permiten que los niños se expresen de forma creativa y lúdica a través de dibujos, pinturas y construcciones, en las que encuentran gran satisfacción e interés y, al mismo tiempo, aumentan la confianza en sí mismos. También promueven el trabajo tanto individual como en grupo; acentúan su sensibilidad para aprender a ser más tolerantes y abiertos y, del mismo modo, despiertan su capacidad crítica al observar una obra de arte. (p.15)

Un ejemplo es el trabajo de Bringas (2014) quien afirma en su propuesta de educación artística desde el arte contemporáneo que “Las instalaciones son espacios de experimentación que, (...) permiten que el niño, a través del juego espontáneo, libere su creatividad, se comunique, exprese sus sentimientos y emociones y construya sus propios aprendizajes significativos” (p.5).

Del mismo modo Lowenfeld (1980) reconoce la importancia de que el niño viva la experiencia artística. En ese sentido, afirma:

el arte constituye un proceso complejo en el que el niño reúne diversos elementos de su experiencia para formar un todo con un nuevo significado. En el proceso de seleccionar, interpretar y reafirmar esos elementos, el niño nos da algo más que un dibujo o una escultura; nos proporciona una parte de sí mismo: cómo piensa, cómo siente y cómo ve. (p.15)

En la afirmación anterior podemos reconocer un proceso de experimentación creativa en el cual el niño construye, resignifica y materializa tanto pensamientos como emociones a la vez que desarrolla habilidades de observación en un proceso de condensación de la experiencia.

Desde la perspectiva de la expresión corporal, el teatro y la danza son ampliamente reconocidas debido a que son manifestaciones artísticas, cuyo alcance va mucho más allá de la mera apreciación o contemplación estética. “Es indudable que el cuerpo es el canal fundamental por el que el individuo adquiere su conocimiento del mundo tangible y de sí mismo, y por el que desarrolla las múltiples posibilidades de expresión y comunicación con el entorno” (Coterón y Sánchez, 2010, p.131).

Podemos reconocer que, el involucramiento del niño con cualquiera de las manifestaciones artísticas conlleva beneficios importantes en el desarrollo de su sensibilidad, su pensamiento crítico y reflexivo, así como el conocimiento de su propia cultura. En ese sentido, Palacios (2006) explica:

...a través del arte es posible aprender a captar las estructuras y percibir el todo; también a través del arte es posible aprender a apreciar las particularidades, a través del arte se afina la atención y se agudiza la capacidad para distinguir las cualidades específicas de los objetos y los fenómenos de la realidad. (p.8)

Vigotsky (2006) afirma que:

...entre las cuestiones más importantes de la psicología infantil y de la pedagogía figura la de la capacidad creadora en los niños, la del fomento de esta capacidad y su importancia para el desarrollo general y de la madurez del niño. (p.11)

Con base en lo anterior podemos observar el valor potencial implícito en cada uno de los procesos artísticos y el hecho de que actualmente la educación y la psicología se sirvan del arte como mediador y además como uno de los pilares en el desarrollo integral como aseveran Coterón y Sánchez. (2010)

Entendemos que la educación artística ha de desarrollar las capacidades estético-artísticas por procedimientos experienciales, mostrando técnicas, generando procesos creativos, colaborando en la formación de públicos críticos, pero, sobre todo, entendiendo que al tratarse de una «experiencia de conciencia, la artística es una experiencia de conocimiento, corporal, emocional, simbólica y estética: es una experiencia integral». (p.116)

Cabe mencionar que en México (SEP, 2017) en la educación básica, las artes forman parte del segundo componente curricular, que implica el desarrollo personal y social, por lo que se centran en el desarrollo integral de la persona, poniendo énfasis en los procesos creativos y en la libertad de expresión. Además, se recalca que, en el nivel de educación primaria, se dé continuidad a las experiencias de expresión y apreciación artísticas que se abordaron en preescolar (Artes Visuales, Danza, Música y Teatro).

Por otro lado, el Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE), iniciativa del Gobierno Federal por medio de la Secretaría de Educación Pública (SEP), busca impulsar ambientes de relación y de convivencia favorables para la enseñanza y el aprendizaje, en las escuelas de educación básica. Dicho programa forma parte de la política nacional para una escuela libre de acoso, la cual propone una estrategia formativa y preventiva para el fortalecimiento personal de los alumnos en aspectos como el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, la expresión y manejo de las emociones de manera respetuosa y la resolución de conflictos mediante el diálogo y la búsqueda de acuerdos. En donde los temas específicos a trabajar son autoestima, emociones y convivencia (SEP, 2019).

Se podría concluir que el involucramiento con el arte o la educación artística tiene aportes considerables en múltiples ámbitos del desarrollo humano, ya que se configura como un puente de conocimiento tanto intrapersonal, como extra personal en el cual las experiencias se interrelacionan propiciando una experiencia de vida más plena. En concordancia con la tesis *El Arte como Superación de la Baja Autoestima* en donde García (2002) afirma lo siguiente:

Si analizamos el verdadero papel del Arte en la Escuela a la luz del proceso histórico, de los adelantos de la psicología, de la pedagogía y demás ciencias, creemos que la razón de ser de la educación por medio del arte se orienta al reto pedagógico de apoyar el mejoramiento de la calidad de vida del hombre basados en la premisa de una mente creadora que busca la aventura maravillosa de vivir y no le tema al riesgo de la libertad. (p.7)

1.3.1 La autoestima e infancia institucionalizada

Se reconoce al niño institucionalizado como aquel que vive en un ambiente comunitario dentro de una institución, en donde existen especiales condiciones de atención, determinando la manera de acceder a estímulos y conocimientos que el medio ambiente específico brinda y difiere mucho de los de los menores que participan en escenarios naturales, cotidianos y familiares. En correlación, respecto a los antecedentes de internamiento del menor Musitu, Clemente, Escarti, Ruipérez y Roman (1990) describen lo siguiente:

El niño institucionalizado es el resultado de la interacción de dos bloques de variables íntimamente relacionadas. Las estructurales, definidas por una grave privación social y económica, y las familiares, probablemente consecuencia de las anteriores y entre las que hay que destacar el alcoholismo y la drogadicción, la negligencia física y psíquica, los altos índices de violencia y los malos ejemplos, la enfermedad mental o física, la delincuencia y la prisión y la desaparición voluntaria o por fallecimiento de uno o ambos padres. Su influencia afecta negativamente al niño, que manifiesta una baja autoestima y, en estrecha conexión, elevados índices de hiperreactividad, desconfianza y agresividad en las diferentes situaciones sociales y escolares. (p.247)

Dichas situaciones (estructurales, familiares e internamiento) condicionan el desarrollo de los niños y niñas con relación a su auto concepto y autoestima, lo cual deriva en múltiples consecuencias que representan dificultades importantes en el desarrollo óptimo como mencionamos anteriormente. Mirano y Rengifo (2012) mencionan que “La autoestima es el resultado de un proceso de análisis, valoración e integración de la información derivada de la propia experiencia y de la apreciación de los compañeros, profesores, padres” (ix). Desgraciadamente, la baja autoestima podría ocasionar problemas muy severos a quienes la padecen. En ese sentido, Lara, Montoya y Toro (2017) explican:

...se puede determinar la baja autoestima como un factor de riesgo que puede llegar a afectar la vida de los sujetos en vista a que debilita, (...), no sólo los estados de ánimo, sino también la manera como las niñas y los niños podrían llegar a enfrentar los problemas de sus vidas. (p.18)

Se ha considerado a la autoestima como un constructo desde el cual se ven inmersos varios aspectos donde se relacionan directamente el autoconocimiento y la expresión, la relación que se tiene consigo mismo y con el entorno dentro de un proceso cíclico de interrelación. Estos aspectos, como observamos anteriormente son identificados como parte de los procesos creativos implícitos en el arte y la educación artística reconociendo además su importancia para el desarrollo integral del menor, al identificar entre otros beneficios, el aprovechamiento

académico y de integración no solo consigo mismos sino además con el entorno específico en el que viven. En el estudio titulado *La autoestima de niñas y niños en situación vulnerable fortalecida a través del arte como estrategia pedagógica* Lara et al., (2017) mencionan lo siguiente:

...se ha logrado identificar que la autoestima tiene relación con el aprendizaje, puesto que existe una asociación entre autoestima y capacidad de aprendizaje, debido a que en la autoestima se encuentra un conjunto de factores relevantes para el desarrollo del mismo; en ocasiones se desliga lo cognitivo de lo emocional, ello se logra evidenciar cuando no se le da importancia a aspectos que las niñas y los niños viven diariamente en su entorno, y que llegan a afectar considerablemente el proceso de enseñanza- aprendizaje. (p.20)

En correlación Mirano (2012) explica que: "Entre las estrategias de intervención psicológica que favorecen positivamente el rendimiento escolar se pueden situar la utilización de programas que fomentan el auto concepto y la aplicación de actividades sistemáticas para el desenvolvimiento de la inteligencia y de las capacidades" (p.39). Por su parte, Coterón y Sánchez (2010) añaden: "Conocerse a sí mismo para potenciar las herramientas de su creatividad no sólo resultará eficaz para su educación artística, sino que se podrá constituir en rasgo permanente de su personalidad" (p.119).

Chávez (2018) en su estudio de caso realizado a una menor del Instituto de Reintegración Social Rosario Castellanos en San Luis Potosí, enfatiza sobre la importancia de los procesos de vínculo, pérdida y duelo en el niño institucionalizado. Menciona que el apego es un vínculo afectivo de suma importancia y trascendencia para el desarrollo del niño desde el nacimiento. Afirma que:

Un niño con un estilo de vinculación seguro implica un cuidador presente, con disposición para su crianza que respondía a sus necesidades emocionales y de protección, y que por lo tanto será un niño con una imagen de un sí mismo valioso, que le darán las pautas para relacionarse con otros. (p.40)

En caso contrario, ante la ruptura de un vínculo Chávez (2018) explica que no solo están las carencias ante las necesidades anteriormente expuestas, sino que hay un movimiento de pensamientos, significados o esperanzas hacia la persona vinculada, se siente como si se perdiera parte de su sí mismo y el sentido de lo que se es, o que somos, puede llegar a sentirse incompleto. Por lo tanto:

Para que el niño tenga un desarrollo sano es necesaria una vinculación con las figuras de su entorno; es a través de nuestras relaciones con lo externo que vamos formando nuestro mundo

interno, sin la relación con los otros no hay capacidad de darnos significado a la experiencia interna. (Chávez, 2018, p.49)

En consecuencia, existen efectos en la privación parental que implican carencias afectivas, por lo que como explica Chávez (2018) el proceso de duelo ante una pérdida es muy necesario. A lo cual podemos aseverar que es indudable la afectación que sufre un niño o niña ante una separación ya sea total o intermitente con la figura o figuras parentales.

En vistas de la importancia que implica el desarrollo socioemocional, en México se dio marcha al Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE), iniciativa del Gobierno Federal por medio de la Secretaría de Educación Pública (SEP), para impulsar ambientes de relación y de convivencia favorables para la enseñanza y el aprendizaje, en escuelas de educación básica, el cual forma parte de la Política Nacional para una Escuela Libre de Acoso, en donde se propone una estrategia formativa y preventiva para el fortalecimiento personal de los alumnos, en aspectos como el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, la expresión y manejo de las emociones de manera respetuosa y la resolución de conflictos mediante el diálogo, así como la búsqueda de acuerdos. Los temas específicos a trabajar son autoestima, emociones y convivencia (SEP, 2019).

Al tomar en cuenta las condiciones específicas de los menores institucionalizados y el papel fundamental que juega la familia para el desarrollo de un niño podemos observar como la construcción de autoestima en un menor se ve condicionada o afectada. Al respecto Sánchez y Mendoza (2011) mencionan lo siguiente: "...la privación parental afecta en el desarrollo social, y dado que la autoestima es un factor importante en este ámbito, impactará en la forma en que las niñas establezcan relaciones interpersonales y sociales" (p.12).

En la tesis *La autoestima en un grupo de niñas de casa hogar en la Ciudad de México*, Sánchez y Mendoza (2011) encontraron que algunas de las niñas presentaban características de baja autoestima como las siguientes: no se sentían importantes ni para ellas mismas, ni para quienes les rodean, tenían dificultades en la expresión de sentimientos, mantenían actitud defensiva y temor a ser expuestas, manifestaban agresividad física y verbal. Mostraban enojo al expresarse tanto de manera verbal como escrita y demostraban además una cierta fortaleza y de pronto, aunque de manera mínima tristeza.

Por su parte Musitu, Clemente, Escarti, Ruipérez, y Román (1990), en su estudio *Agresión y autoestima en el niño institucionalizado*, realizado de manera conjunta por el departamento de psicología de las Universidades de Valencia y Barcelona, encontraron lo siguiente: en una muestra de 733 niños institucionalizados a partir de un análisis factorial, mediante un análisis de Clúster se confirmó que los niños institucionalizados tienen una menor autoestima que los no-institucionalizados; también se comprobó que las tasas de agresividad recibida, emitida e inhibida son superiores en los niños institucionalizados además de constatar la existencia de una relación entre la agresividad emitida por el niño y dirigida o bien a los otros o bien a los objetos.

Estos autores detectaron tres factores: 1) adversidad y violencia familiar, que aglutina: violencia familiar, modelos parentales negativos, adversidad familiar, privación social, enfermedad mental; 2) delincuencia, y 3) ausencia del núcleo familiar.

El estudio comprobó que los datos diferencian muy significativamente a los niños institucionalizados de los no-institucionalizados en las cuatro dimensiones, ansiedad-inseguridad, autoestima social, autoestima académica y autocontrol. Son menos tolerantes y se muestran suspicaces y desconfiados en sus interacciones. A su vez, muestran sentimientos de hostilidad hacia sus profesores y cuidadores percibiéndolos como injustos y discriminativos en la aplicación de las normas disciplinares (Musitu et al., 1990).

Peralta y Sandoval (2016) realizan el estudio *Autoestima e inteligencia emocional entre niños institucionalizados y no institucionalizados*, cuya muestra fue con niños de entre 9 y 12 años con dos grupos de 30 niños y niñas, utilizando el Test de Inteligencia Emocional de Chiriboga y Franco y el Test de Autoestima de Champagnat, adaptado para Perú por Ruiz, encontraron que existen diferencias significativas en la autoestima e inteligencia emocional de niños institucionalizados y no institucionalizados, en favor del segundo grupo. Identificaron que existe relación de identidad personal y automotivación; entre identidad personal e inteligencia emocional; entre la dimensión emociones y automotivación y entre la dimensión emociones y autocontrol en el grupo de niños institucionalizados. Concluyeron que es necesario desarrollar a través del área psicológica de los centros institucionalizados, programas desde un enfoque lúdico con la finalidad de que los niños interioricen normas, reglas y costumbres, lo cual les permitirá adquirir recursos sociales y emocionales para mejorar la adaptación a un nivel social.

Además, el efecto específico del abandono o privación del contacto parental en el niño crea daños considerables en el apego natural y en la creación de vínculos, también es causa de baja autoestima ya que las carencias emocionales conducen a la inseguridad e inestabilidad emocional. Chávez (2018) afirma que el trabajo de proceso de duelo en estos niños es muy importante debido a que deben darse cuenta de su realidad, sin ser el único fin sanar, se trata de ubicar el contexto del aquí y del ahora, su nueva realidad, que más allá de victimizar se convierta en un paso para nuevos proyectos de vida.

1.3.2 Técnicas utilizadas a través del arte como medio para coadyuvar al desarrollo de la autoestima de niños institucionalizados.

Se encontraron formas variadas de construir las intervenciones de educación artística, desde distintos aspectos propios de la pedagogía y de las disciplinas artísticas. Entre ellas una de las formas más recurrentes fue el trabajo a partir de temáticas específicas donde se induce o direcciona hacia un fin o enseñanza específica partiendo de elementos implícitos del ejercicio artístico. Como es el caso de la tesis *La Autoestima de Niñas y Niños en Situación Vulnerable Fortalecida a Través del Arte como Estrategia Pedagógica* (Lara et al., 2017), la cual busca dar cuenta del proyecto de intervención pedagógica que se realizó en el marco del Programa Mi Segunda Casita de la Fundación Nazaret en el Barrio 20 de Julio de la Comuna Trece de la ciudad de Medellín. En su configuración, el arte no se visualiza desde un área en específico, sino que se puede abordar desde múltiples disciplinas o campos, ya que posibilita diversas manifestaciones en concordancia con los objetivos del proyecto. Se desarrolla en 18 sesiones (dos por semana) con cuidadores y padres⁷ a lo largo de tres semestres a partir de las siguientes temáticas:

- Me enfoco en mis fortalezas y trabajo en mis debilidades.
- Fortalezco el auto concepto positivo.
- Alcanzando mis sueños a través de mi proyecto de vida.
- Poseo diversas habilidades y tú.
- De caza por mis talentos e inteligencias múltiples.

⁷ Dentro de los resultados obtenidos se identificó que algunas de las problemáticas que las niñas y los niños presentan se deben a que, la autoestima está en unos niveles bajos, sobre todo en aquello que tiene que ver con el reconocimiento dentro del contexto familiar.

- La comunicación entre padres e hijos.
- ¿Y cómo me ven los demás?
- Caminando voy pensando en mi barrio
- Necesito del otro,
- Vamos todos juntos
- Nos ponemos de acuerdo.
- Hoy reflejo mi aprendizaje.

En este proyecto se encontró una oportunidad de mejora considerable que es incluir en el documento el desarrollo de las unidades didácticas y observaciones detalladas durante el desarrollo de la intervención a partir de lo cual se pudiera evaluar a mayor profundidad.

Para fines de medir los alcances se utilizó un pre-test y post-test además del cuestionario de autoestima de Coopersmith, el cual representa una adaptación realizada en 1989 por los psicólogos H. Brinkmann y T. Segure, que permitió medir la autoestima de las niñas y los niños antes y después de la ejecución de una propuesta de intervención pedagógica proyectada desde el arte. El carácter cualitativo se mantuvo desde la observación participante, aunque como se comentó anteriormente el documento no muestra una descripción detallada del proceso.

Respecto a los resultados obtenidos, los investigadores observaron cambios, especialmente respecto a su autopercepción y en la capacidad de entablar relaciones, concluyendo que ayudó principalmente a fortalecer la autoestima desde la dimensión social, ya que, al final, se logró identificar que las niñas y los niños pudieron establecer mejores relaciones e interacciones sociales con sus pares y en la relación con el medio.

Otra de las intervenciones de educación artística revisadas fue *El Arte de la instalación en educación Infantil* (Bringas, 2014) realizada como trabajo de tesis de maestría y aplicada en una institución educativa en Santander a niños de 4 años, la cual tuvo como objetivos específicos:

- Desarrollar la creatividad y la imaginación.
- Desarrollar la expresión oral.
- Utilizar la expresión plástica como un medio para expresar sentimientos y emociones.
- Colaborar con todo el grupo clase respetando las normas.

- Reconocer las características de las obras como forma, color y tamaño.
- Descubrir conceptos matemáticos a través del arte y sus distintas formas.
- Reutilizar materiales para la producción de obras artísticas.

Para tal propósito, se llevó a cabo un estudio previo para conocer la madurez del niño. La duración de la experiencia fue de 20 minutos por grupo. A través de los siguientes principios metodológicos: aprendizaje significativo, carácter integrador y globalizador del proceso de enseñanza-aprendizaje, individualización de la enseñanza, interacción entre iguales y el juego espontáneo como vehículo fundamental para la adquisición de aprendizajes.

A través de la observación, exploración, ensayo y error desde la construcción de la propia experiencia, buscando desarrollar capacidades físicas, afectivas, intelectuales y sociales. Con el fin de interrelacionar y ocasionar transferencia de aprendizajes en cuanto a sentido e intencionalidad, así como articulación y organización. Así como colaboración y autonomía.

Se utilizaron materiales de reciclaje a partir de la técnica del *Redy made*, además se les introdujo en el tema con *PowerPoint* para despertar su interés además de comenzar a construir intereses o posibilidades respecto al ejercicio. Durante varias sesiones se trabajó sobre el reconocimiento del espacio, el juego libre y la construcción de posibilidades de acción. Posteriormente se trabajó con forma, color y espacio y posteriormente se trabajó con juegos simbólicos y matemáticos. Después se realizó un dibujo libre respecto a la experiencia obtenida. Finalmente se trabajó en asambleas explicando el dibujo.

Para el análisis y discusión de resultados se establecieron las categorías de análisis siguientes; juego simbólico, contenido lógico matemático, aspectos emocionales, relaciones sociales, producción artística e implicación docente. Se realizaron grabaciones para ver las reacciones de los niños y poder analizar los resultados.

Los resultados evidenciaron que se requiere mucho más tiempo, esfuerzo y dedicación para implementar un ejercicio de este tipo. Se observó que los alumnos disfrutaron y aprendieron, se motivan y divierten puesto que implicó libertad, juego, experimentación, observación, clasificación y colaboración desde el orden y el caos provocado por ellos mismos.

Otro de los trabajos revisados es *Propuesta de Intervención Artística como Medio para Sensibilizar sobre la Violencia en Ghana* (Ávalos, 2015). Se trata de una intervención

educativa basada en las artes plásticas. Se constituye desde la perspectiva de reconocer el arte como canal de conexión y comunicación desde el sujeto mismo hasta con el entorno, lo cual es básico en la educación infantil puesto que posibilita el desarrollo de competencias educativas esenciales como la creatividad, la motricidad fina, el gusto visual, además de competencias sociales como la colaboración en el aula.

Esta propuesta de intervención artística se fundamentó en Paulo Freire e Imanol Aguirre, desde la perspectiva de arte como acción social, con el fin de trabajar la expresión de sentimientos, la creatividad, el respeto, la autoestima y la empatía con niños de Ghana.

Contiene un estudio profundo de la problemática a tratar, ya que para construirla el investigador se relacionó de manera profunda con el entorno. Incluye temáticas y ejercicios considerables para la replicación y el modelo de educación artística expresionista expuesto por Aguirre. Desde la perspectiva de la Maestrante, pudiera ser una buena opción para los fines que aquí competen.

Los instrumentos utilizados fueron la observación, el diario personal, y el análisis de datos. La observación directa, sistemática cuyo instrumento fue el cuaderno del profesor, donde el docente escribió sus observaciones y experiencias de forma subjetiva y una escala de estimación descriptiva, en la cual se plantean algunas preguntas, que debieron ser respondidas de forma descriptiva y detallada. La interrogación se realizó a través del cuestionario con preguntas abiertas y cerradas formulado de forma indirecta.

En general, hay buen desarrollo metodológico y estructura, así como el desarrollo de actividades e incluso algunos materiales. Solo que no es aplicado y no se tienen resultados objetivos o verificables.

Otro de los trabajos revisados titulado *Desarrollando la autoestima a través de la educación artística para la paz y la convivencia con niños y niñas de necesidades educativas especiales* (Amaro, 2015) realizado en Jaen y aplicado a niños con capacidades diferentes se fundamentó principalmente en las posibilidades que el uso de las tecnologías de la imagen: fotografía y vídeo, pueden aportarnos como recursos educativos y terapéuticos de la creación artística. El corte es cualitativo sustentado a partir de la observación y se desarrolla a partir de sesiones de práctica, diálogo y exposición de resultados.

Los resultados comprobaron que, por lo general, el arte ayuda a los niños/as que presentan distintas capacidades a comunicarse a través de las imágenes. Muchas veces los

niños/as, no expresan lo que piensan y lo dejan en su interior. Por ello, el arte se convierte en terapéutico, ejerciendo una acción positiva y fomentando la autoestima en las personas. El investigador concluyó que, a pesar de las dificultades encontradas en relación con la cuestión de manejar el aparato, las tecnologías de la imagen: fotografía y vídeo, son apropiadas, ya que su manejo se resuelve mucho más rápido que el de otras tecnologías más antiguas. Más aun, los resultados que aporta la imagen nos ofrece resultados que difícilmente conseguiríamos con otras técnicas, por lo cual, la satisfacción es alta.

Desde la perspectiva de lo corporal se revisó el artículo, *Educación Artística por el Movimiento: La Expresión Corporal en Educación Física* (Coterón y Sánchez, 2010) que, aunque no es un trabajo aplicado, expone un interesante método para el desarrollo de la expresión corporal y fundamenta la importancia e implicaciones para la educación integral. En dicha propuesta se abordaron las dimensiones expresivas del movimiento, así como la sensopercepción. El propósito principal de los investigadores fue ampliar la comprensión del fenómeno artístico a través del acercamiento a la educación motriz o educación física en la escuela. Para ello, exponen los componentes de la dimensión expresiva del movimiento y las aportaciones que ofrece la expresión corporal como disciplina, con un gran interés para la experiencia estética y formativa de cada alumno. Coterón y Sánchez (2010) explican lo siguiente respecto al cuerpo humano:

Además de ser capaz de desarrollar movimientos de esfuerzo que se ponen de manifiesto en habilidades motrices (correr, saltar, empujar, caer, subir, manejar objetos, etc.), puede emitir mensajes de carácter simbólico que tienen la virtud de comunicar. Hablamos de la dimensión expresiva del movimiento, que abarca todas las manifestaciones motrices que impliquen una intención de exteriorizar el mundo propio y ponerlo en común con los demás. (p.118)

En la intervención *Desarrollo de la Autoestima en Educación Infantil a través de la Dramatización* realizada en un colegio de la localidad de Segovia (Ferrer de Lucas, 2017), se tuvo el propósito de demostrar que la dramatización es una metodología idónea para el desarrollo de la autoestima a partir del desarrollo de una propuesta didáctica considerable. El estudio fue de corte cualitativo. La información se obtuvo a través de la observación sistemática.

El desarrollo de esta intervención fue a través de 6 sesiones en dos semanas siguiendo el modelo 3-E de intervención didáctica propuesto por Sánchez y Coterón, mismo que la investigadora resume en las siguientes tres fases: exploración, elaboración y exposición. Las

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

tres primeras sesiones fueron de exploración, en un ambiente poco estructurado donde se exploraron las posibilidades y limitaciones del cuerpo y se favoreció la espontaneidad y la iniciativa. La cuarta sesión se contempló una vez ganada la confianza y seguridad de los menores formando grupos donde los niños ponen en común lo explorado. Y en la quinta y sexta se expone todo el trabajo realizado que en su conjunto adquiere forma y sentido definitivo para ser expuesto al grupo.

...todas las sesiones están basadas en tareas abiertas, de tal forma que se dan unas consignas determinadas y, a partir de ahí, los niños pueden aportar infinitas soluciones y todas son correctas. Así, las actividades son no dirigidas, es decir, se dan las mínimas indicaciones para que el alumnado indague, explore y experimente. (Ferrer de Lucas, 2017, p.29).

Los resultados obtenidos fueron que a lo largo de las sesiones los niños fueron desinhibiéndose y disfrutando de forma progresiva. Se concluyó que la dramatización es un recurso idóneo para trabajar la autoestima en educación infantil, pues ayuda a mejorar el conocimiento de sí mismo y a comprender las posibilidades y limitaciones propias abordando una educación integral donde se desarrollan aspectos físicos, gracias al movimiento; aspectos emocionales y afectivos, mediante la expresión de sentimientos e ideas; aspectos intelectuales, utilizando diferentes tipos de lenguajes y desarrollando la creatividad; y aspectos sociales a través del trabajo en grupo y la cooperación.

García (2002) artista plástica, en su proyecto de intervención *El Arte como superación de la baja autoestima* realizado en Colombia, buscó generar actitudes positivas mediante el arte en los niños que presentan problemas de baja autoestima impartiendo diferentes técnicas artísticas que, además de propiciar la creatividad, fomenta en el niño valores como la autenticidad y la confianza en sí mismo, logrando de esta forma afianzar su autoestima.

La intervención se llevó a cabo mediante talleres prácticos con niños de entre 8 y 10 años, en sesiones de dos horas diarias, a partir de las siguientes temáticas en las que se además se incluyeron murales referentes al tema de la baja autoestima:

- Súper estrellas.
- Realizo mi grafiti.
- Quisiera ser.
- La Casa divertida.
- Un Pequeño libro sobre mí.

- Mi yo interior.
- Pruebo mi creatividad.
- Me reconozco como persona.

El trabajo fue de corte mixto, en el cual se utilizaron cuestionarios para la evaluación de autoestima, observación detenida y diario de campo, así como observación estructurada mediante encuestas y entrevistas. Los resultados reflejaron que después de un periodo de tiempo, los alumnos se habían sentido más motivados al querer desarrollar sus propias actividades de una manera más autónoma y responsable, ya aquí tienen la capacidad de valorar trabajos y darse a conocer a los demás. Otro resultado fue que finalmente el *test* de autoestima arrojó mejores índices en los niños que en las niñas.

...no solo contribuyó al mejoramiento del aspecto emocional y social, sino que su rendimiento académico y problemas de aprendizaje fueron si no superados, contribuyeron al desarrollo de habilidades como manejo de espacio, color, desarrollo de la imaginación y manipulación de algunos materiales. (García, 2002, p. conclusiones)

1.3.3 Observaciones

La autoestima es un constructo que influye considerablemente en el desarrollo de las personas. Particularmente en los niños y niñas juega un papel fundamental, ya que a partir del mismo se constituye la forma de ser y estar en el mundo, de la interacción con el sujeto interno que se es, o que se percibe que se es, y la forma en que éste interpreta dicha percepción con los otros, lo cual constituye significados que conjugan condicionamientos considerables respecto al desarrollo del individuo en sí mismo y en su entorno social, lo cual se vuelve extensivo en el desarrollo de las sociedades.

En lo referente a los estudios de la autoestima en niños institucionalizados, se encontró que existen diferencias considerables en comparación con los niños y niñas no institucionalizados, de acuerdo con Musitu et al. (1990), dichos niños provienen de ambientes socioeconómicos complicados entre los cuales se destaca el alcoholismo, la drogadicción, la negligencia física y psíquica, así como la orfandad, lo cual influye de forma negativa e implica el deterioro de la autoestima, lo cual se manifiesta en hiperreactividad, desconfianza y agresividad tanto en situaciones sociales como escolares.

En consecuencia, es necesario el desarrollo de propuestas con enfoques específicos que atiendan dichas problemáticas en sus entornos particulares, desde una consideración seria

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

y comprometida que dé continuidad en aras del desarrollo integral de los niños y niñas, particularmente de aquellos que se encuentran en situaciones vulnerables como es el caso de los menores institucionalizados. Por su parte Plata (2008) considera lo siguiente:

No podríamos aislar a la niñez del contexto en el que se desenvuelve, ni de los actores que lo rodean, debido a que la infancia se reviste y se caracteriza por los significados y los símbolos que cada sociedad y cultura le atribuyen. Las concepciones en torno a la infancia varían de acuerdo con el establecimiento de estos factores en cada sociedad, grupo o comunidad y en cada momento histórico. (p.7)

Se observó que en la actualidad es reconocida la forma en la cual convergen pensamientos desde distintas disciplinas, las cuales reconocen las posibilidades que brinda la educación artística para el desarrollo integral, en específico para el desarrollo de la autoestima. Lo cual ha generado una variedad de propuestas de intervención mediante la educación artística en las que se explora y desarrollan los alcances y posibilidades de ésta. Por otro lado, tal como menciona Abad en (Jiménez, Aguirre y Pimentel, 2009):

Las funciones terapéuticas de la educación artística están actualmente en pleno auge y continúan desarrollándose en numerosos ámbitos, incluido el de la educación. Existen numerosas experiencias y estudios que inciden en los beneficios que poseen las artes para la redefinición de las relaciones personales y sociales, además de mejora del estado psíquico y físico de las personas para educar, reeducar o transformar. (p.18)

Se encontró que existe un interés por evidenciar la posibilidad de fortalecer la autoestima en niñas y niños en situación vulnerable a través del arte como herramienta pedagógica. Buscando generar actitudes positivas en los niños que presentan dicha problemática, por medio de diferentes enfoques con expresiones, técnicas o modos artísticos que además de propiciar la creatividad fomentan en el niño el desarrollo de habilidades, capacidades y aptitudes en el ámbito cognitivo, social y emotivo, a partir de lo cual se trabajan valores como la autenticidad y el respeto por el otro, así como, la confianza en sí mismo, y habilidades expresivas, logrando de esta forma contribuir en aspectos para el desarrollo de su autoestima, entre otros.

En ello queda implícito el desarrollo de la creatividad y la imaginación a partir de la expresión oral, plástica, corporal y musical; propiciando el proceso de desinhibir, dentro de lo cual se ve implícito el reconocimiento de alcances y limitaciones, que a su vez conforman un medio eficiente no solo para expresar y regular emociones y sentimientos, sino que

además, constituyen una herramienta que tiene la posibilidad de configurar un andamiaje sólido desde la perspectiva del autoconocimiento y la relación que se tiene con el mundo, a partir de lo cual van construyendo símbolos y significados que constituyen una forma de ser y estar en el mundo.

Dentro de la revisión algunos de los puntos a destacar son: la importancia y reconocimiento del entorno y problemática a tratar, y el estado específico en el que se encontraban los niños, así como los resultados positivos medidos en su mayoría a partir de un corte mixto, aunque algunos casos de forma netamente cualitativa. En la revisión se encontró un gran abanico de posibilidades o enfoques en correlación con la amplitud que existe en los procesos creativo-artísticos, así como las estrategias o metodologías didácticas aplicadas.

Por otro lado, se observó que existe un interés y enfoque en el trabajo y desarrollo de proyectos de educación artística a partir de temáticas específicas en torno a la autoestima, aunque también se manejan dichas temáticas como implícitas dentro de algunos de los procesos propios del ejercicio en el desarrollo de alguna disciplina artística.

Cabe mencionar que los textos revisados, en su mayoría casos de intervenciones de educación artística en búsqueda de la mejora de la autoestima en niños, presentaron resultados favorables. Sin embargo, en su mayoría los documentos no incorporaban un desglose completo del diseño de las unidades didácticas o sesiones, sino que hablaban de ello de forma general.

Tomando en cuenta la revisión realizada, se pudieron constatar por un lado las posibilidades que aporta la educación artística, así como los usos que se le da como medio para coadyuvar en la autoestima de los menores. Así como también se confirman los resultados obtenidos a partir de los instrumentos previamente utilizados para abordar la evaluación de la autoestima en los menores institucionalizados y la importancia y necesidad de realizar acciones en pro de mejorar las afectaciones que sufren los menores bajo cuidados alternativos o en instituciones de acogida.

1.4 Planteamiento del Problema

1.4.1 Integración de la información

De acuerdo con lo observado, uno de los aspectos más importantes en el desarrollo de los niños es la autoestima, ya que afecta múltiples aspectos en el desarrollo del menor con consecuencias considerables para su futuro. Particularmente esta problemática se enfatiza en los niños institucionalizados, quienes además de sus antecedentes, en su condición de internamiento se encuentran ante menores expectativas de apoyo.

Concretamente los niños de la casa hogar son hasta cierto punto abandonados tomando en cuenta que los tutores no se involucran (salvo mínimas excepciones) en los procesos, actividades o necesidades de los menores, tanto en lo referente al ambiente escolar como en cuanto a las necesidades o solicitudes que pudiera tener la casa hogar, según las entrevistas a las directoras de las dos instituciones. Como se mencionó anteriormente los antecedentes principales que ocasionan el internamiento de los menores son problemáticas socioeconómicas; en algunos casos pérdida de padres, padres con problemas de drogadicción, privados de la libertad, falta de solvencia económica en madres o padres solteros o de alguno de los familiares a cargo, o incluso por violencia o abuso hacia los niños. Por otro lado, se podría aseverar que en la estructura psíquica de un niño la ruptura de un vínculo afectivo ya sea parcial o totalmente resulta difícil comprender y el desarrollo en sus relaciones de apego, así como sus necesidades psicoafectivas condicionan conductas y actitudes que condicionan la valoración que tienen de sí mismos como explica Lorente (2012):

Su efecto no requiere ni nuestra comprensión ni nuestro consentimiento, sino que funciona en nuestro interior e influye directamente en nuestros actos siendo una causalidad recíproca, esto es, existe una retroalimentación permanente entre nuestras acciones mundanas y nuestra autoestima. Nuestro nivel de autoestima influye en nuestras acciones, y éstas a su vez influyen en nuestra autoestima. (p.9)

No hay un seguimiento psicológico ni de trabajo social que atienda las necesidades específicas de los niños, además del proporcionado por la SEP en la escuela primaria a los niños con mayores problemáticas al que además se refirió como insuficiente.

Aunque la infraestructura de la casa hogar es agradable, las condiciones económicas de la casa hogar pueden ser fluctuantes debido a que funciona a partir de donaciones, lo cual también tiene repercusiones en los niños.

La dirección de la casa hogar se interesa en el bienestar de los niños gestionando de forma continua incluir de manera extraescolar clases o talleres diversos que abonen al desarrollo de los niños, así como la formación religiosa.

El entorno escolar al que acuden los niños no presenta diferencias significativas en cuanto al nivel socioeconómico.

Los padres o tutores, excepcionalmente, no tienen relación con el proceso de los niños ni en casa hogar ni en la escuela primaria.

Existe una variedad de entornos que implican un condicionamiento particular en los niños, ya que viven tres contextos distintos, el del hogar parental o de tutela los fines de semana y parte de las vacaciones, el de la casa hogar y el escolar.

Los niños permanecen en un estado introspectivo de ensimismamiento, desinteresados, desmotivados, tienen dificultades para expresarse, algunos buscan llamar la atención sobre todo de adultos.

La mayoría presenta problemas en el desarrollo académico, aunque en cuanto al trabajo hay variaciones considerables, hay quienes no quieren hacer nada, otros medianamente y otros pocos sí.

Fuera de casa hogar, en el entorno escolar son integrados y se protegen entre ellos de manera general. Tienen mayores problemáticas con los niños que no son de casa hogar.

Respecto a los resultados obtenidos por los instrumentos para la evaluación de la autoestima se observó lo siguiente:

En el cuestionario de Rosemberg los resultados obtenidos fueron: un 33% de los niños tienen autoestima normal o elevada, un 47% no tiene problemas considerables, pero es recomendable mejorarla, y 20% tienen problemas significativos. Cabe mencionar que durante la aplicación el 45% de los niños respondieron que a veces creen que no son buenas personas. Lo cual podría considerarse como un índice claro de una autoestima deteriorada. En consecuencia, el autorreflexión de los niños ante la situación específica que presentan, es decir el sufrimiento por el abandono o dificultades vividas previas al internado y durante el

internado. Por otro lado, pudiera ser en consecuencia al auto juicio ante conductas o acciones que a la vez son a consecuencia de una autoestima deteriorada.

Aunque podemos observar que el test de autoestima arrojó que el 33% de los niños tiene un desarrollo normal y un 67% con recomendaciones a mejorarla o con problemas significativos. Respecto a las guías de observación aplicadas por las profesoras de la primaria en los cursos correspondientes se observaron aspectos que enfatizan la necesidad de trabajar con la autoestima a partir de los siguientes valores:

- De un 75% a 80%:
 - Es influenciable
 - No tiene estabilidad en el estado de ánimo, no expresa ideas
- De un 55% a 60%:
 - No tiene confianza y seguridad en el desempeño,
 - Se le dificulta integrarse,
 - Se siente inseguro en grupo,
 - Se le dificulta adaptarse a las actividades.
- De un 34% a 48%:
 - No cumple con tareas,
 - No intenta realizar actividades nuevas o que representen retos,
 - No disfrutan de las actividades,
 - No realizan actividades por sí mismos,
 - No tienen participación activa en clase, y
 - No mantienen comunicación constante y abierta.
- De un 20% a 35%:
 - No interactuar con la maestra o entre ellos mismos,
 - No se incorporan a juegos,
 - No se expresan amistosos con compañeros.
- De un 7% a 14%.
 - No son compartidos.
 - No les gusta dibujar o pintar.
 - No son respetuosos con los otros o con los objetos y juguetes.

1.4.2 Planteamiento de la situación a atender.

Los niños y niñas de la casa hogar presentan problemas de autoestima principalmente en consecuencia de aspectos socioemocionales, socioeconómicos, sociopolíticos; con relación a las necesidades de atención y seguimiento que todo niño necesita para su desarrollo. Dichas problemáticas se visualizan implícitas en los tres entornos en los que se desarrollan; desde la familia parental, la situación insuficiente en la atención dentro de la casa hogar y la falta de programas que apoyen de forma continua y comprometida dichas minorías por parte de instituciones gubernamentales o sector privado.

Por otro lado, derivado de dichos antecedentes, la falta de autoestima refleja dificultades considerables en relación al interés y motivación del menor, así como del estado de ánimo fluctuante, la falta de reconocimiento y expresión tanto del estado emocional, como en las interacciones de la cotidianidad, lo cual merma los procesos de relación con el entorno, en donde se encuentran implícitos aprendizajes en sus diversas dimensiones como lo son el aspecto cognitivos, introspectivo y relacional, entre otros. Ya que la construcción del individuo está directamente relacionada con el entorno. Lo cual implica una obstrucción considerable ya que la infancia es la etapa más importante para el desarrollo y podría afectar considerablemente al adulto del mañana, puesto que:

Uno de los factores determinantes del accionar de la persona ante cualquier situación que se le presente es la autoestima. Es ésta quien lo conduce al individuo por los senderos con sentimientos de éxito o de fracaso de acuerdo con el nivel de autoestima que posee. Es decir, la autoestima regula y anticipa la conducta de la persona. (Mirano y Rengifo, 2012, p.17)

Considerando que los niños y niñas se encuentran en una etapa de andamiaje en la que las fluctuaciones e inestabilidad merman cuestiones de suma importancia, en las que el sentido, la búsqueda y el reconocimiento tanto de sí mismos como de su entorno se encuentra en un estado caótico produciendo dicho estado de apatía o desconexión.

Tomando en cuenta lo anterior, con la finalidad de atender esta necesidad particular en los niños de la casa hogar, se propone diseñar e implementar una intervención de educación artística mediante el diseño e implementación que promueva el desarrollo de la autoestima mediante el trabajo creativo y la expresión a partir de sesiones extraescolares con un seguimiento personalizado.

1.5 Preguntas de Investigación

¿De qué manera se inserta la educación artística dentro de la educación integral y ésta a su vez dentro del desarrollo integral en niños de entre 9 y 11 años de Casa del Niño Villa de la Asunción, A. C.?

¿En qué forma la educación artística tiene la posibilidad de constituir una aportación benéfica para las necesidades particulares de los niños de Casa del Niño Villa de la Asunción?

¿Cuáles son los elementos pertinentes dentro de las posibilidades (capacidades, habilidades y aptitudes) que se reconocen de la educación artística, para el desarrollo integral a partir de los cuales se puede constituir una intervención de educación artística que coadyuve al desarrollo de la autoestima (en las necesidades particulares) de niños de entre 9 y 11 años de Casa del Niño Villa de la Asunción?

1.6 Hipótesis

La educación artística, a través del ejercicio creativo puede coadyuvar al desarrollo de la autoestima de los niños y niñas de entre 9 y 11 años internados en Casa del Niño Villas de la Asunción, A.C. y de este modo contribuir en su desarrollo integral.

1.7 Objetivos de estudio

Objetivo General

Diseñar una propuesta de intervención de educación artística a partir de un programa en el cual el ejercicio de la creatividad funja como eje transversal, con contenidos, metodologías y actividades adecuadas y pertinentes para coadyuvar en el desarrollo de la autoestima con la finalidad de contribuir en el desarrollo integral de las niñas y niños de entre 9 y 11 años internados en la casa hogar Casa del Niño Villas de la Asunción A.C. en el estado de Aguascalientes.

Objetivos particulares

- Determinar de qué manera afecta la baja autoestima en el desarrollo integral del menor.

- Identificar los beneficios que implica el incentivar el auto reconocimiento del menor y la integración en su medio.
- Determinar de qué manera la creatividad y la educación artística funcionan como herramientas para el desarrollo integral del menor.
- Diseñar una propuesta de intervención de educación artística para niños de entre 9 y 11 años alojados en la casa hogar Casa del Niño Villas de la Asunción A.C. con contenidos, metodologías y actividades adecuados y pertinentes a fin de coadyuvar en el desarrollo de la autoestima y en consecuencia en su desarrollo integral.
- Diseñar o identificar los instrumentos adecuados para evaluar los resultados de la intervención de educación artística.

1.8 Justificación

La importancia de la construcción y aplicación del proyecto se visualiza desde tres enfoques estrechamente relacionados. El primero, intervenir de forma positiva al ofrecer herramientas que favorezcan al desarrollo integral en un sector vulnerable de la sociedad; en específico, menores que radican en la Casa del Niño Villas de la Asunción A.C. del estado de Aguascalientes. Por otro lado, cabe destacar que de acuerdo con las entrevistas realizadas tanto a la directora de la casa hogar, como de la primaria, y de la profesora de 4º grado, la mayoría de los niños presentan problemas considerables en cuanto a su autoestima, sobre todo en el área psicosocial, derivado de un contexto socioeconómico fluctuante donde además se ve afectado el desarrollo natural socio afectivo que todo niño debe tener en su proceso de desarrollo, lo cual se refleja en los estados de apatía, ensimismamiento, humor inestable e inseguridad o falta de expresión, que son los aspectos mayormente encontrados de acuerdo a las guías de observación aplicadas. Por otro lado, los resultados de la aplicación de la escala de autoestima reflejaron que un 47% de los niños necesitaban trabajar la autoestima y un 20% tenían problemas considerables. Además de contrastar los resultados de los mencionados instrumentos se tomó en cuenta la literatura encontrada en el estado del arte, mismo que como se observó en líneas anteriores confirmó tanto la importancia y alcances de trabajar la autoestima con niños institucionalizados y en el que se reconoce como problemática identificada. Aunando a lo anterior el hecho de que no existe un seguimiento

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

en el proceso psicológico de los niños, ni proporcionado por la casa hogar, DIF, SEDESOL, o SEP⁸.

También, se identificaron ejercicios en los que se utilizó la educación artística como medio para alcanzar objetivos generales o particulares enfocados al desarrollo de la autoestima, a través de metodologías propias de la educación artística (en contextos particulares), en los que se corroboró que existe la posibilidad de aportar conocimientos tanto teóricos como prácticos en la ejecución de propuestas que favorecen aspectos fundamentales en el crecimiento del ser humano; entre ellos la autoestima. Se observaron intereses y aportes con fines como el que aquí compete, desde las artes, así como de la educación, y la psicología. Aunque también cabe mencionar que en la búsqueda de la parte o sección de las unidades didácticas o modelos de intervención (específicamente en los casos aplicados) presentaban poco desarrollo. Y los casos o modelos que tenían un mejor desarrollo no habían sido aplicados.

Tal como afirma Marchesi en Jiménez, Aguirre y Pimentel (2009), en la educación artística se encuentra una potente estrategia para el desarrollo de la capacidad creativa, la autoestima, la disposición para aprender, la capacidad de trabajar en equipo o el pensamiento abstracto. Además de la generación de espacios que brindan la posibilidad de transformación de la dimensión humana, tanto en ámbitos del conocimiento como en los afectivos, sociales y espirituales.

Lo anterior implica que además en este trabajo se atiende a necesidades de la educación artística, al crear programas, visualizar alcances, construir metodologías, datar y compartir experiencias, con el objetivo de fortalecer y evidenciar las posibilidades que ésta tiene en el desarrollo integral de los niños y como herramienta al servicio de problemas sociales. Particularmente de un sector que va en primer orden en nuestra sociedad.

Aunando a lo anterior el hecho de que la Red Latinoamericana de Acogimiento familiar (RELAFA), en el año 2010, en su informe latinoamericano acerca de la situación de la niñez sin cuidado parental o en riesgo de perderlo en América latina México, reportó 412.456 niños privados de cuidado parental, pudiendo ser mayor, ya que el Comité de

⁸ Esta última instancia lo tiene, aunque específicamente beneficia de forma precaria a los niños de casa hogar ya que solo unos cuantos pueden ser atendidos por el psicólogo, que además labora de forma itinerante en varias escuelas primarias.

Derechos del Niño de Naciones Unidas realizó observaciones al Estado mexicano sobre la falta de datos respecto a dicho reporte. De entre esos niños el 72% se encuentra en instituciones no gubernamentales, las edades oscilan en un 23% de entre 0 y 6 años y el 77% entre 7 y 17 años. (Luna, Loginova, Egorova, Golovacheva, y Seregina, 2010), es decir, si no se tiene conteo exacto referente a esta minoría y sus necesidades mucho menos se tiene atención a las necesidades específicas que presentan. Por otro lado:

En México, respecto del derecho a la participación, existen importantes obstáculos que aún se deben sortear, ya que los niños no son considerados ciudadanos con capacidad de participar y afectar su entorno de manera positiva. Tampoco son visualizados como sujetos de derecho para opinar y participar en la toma de decisiones que los afectan. Y en el caso de ser escuchados, no son tomados en cuenta. (Luna et al., 2010, p.91)

En este sentido la educación artística puede constituirse como un portavoz de los niños y niñas, además de todos los beneficios implícitos que tiene su práctica.

Por otro lado se busca garantizar el derecho a la cultura, como lo marca la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en el décimo tercer párrafo adicionado al artículo 4o⁹, derecho que, si bien es expreso en dicho documento, no así en el medio de cumplimiento y aún más pensando en la población minoría que nos concierne en este proyecto.

Lo anterior a partir de la definición de Cultura¹⁰ de la UNESCO y los atributos que la misma organización identifica al respecto, específicamente que la cultura da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. Así como los derechos de los niños resguardados

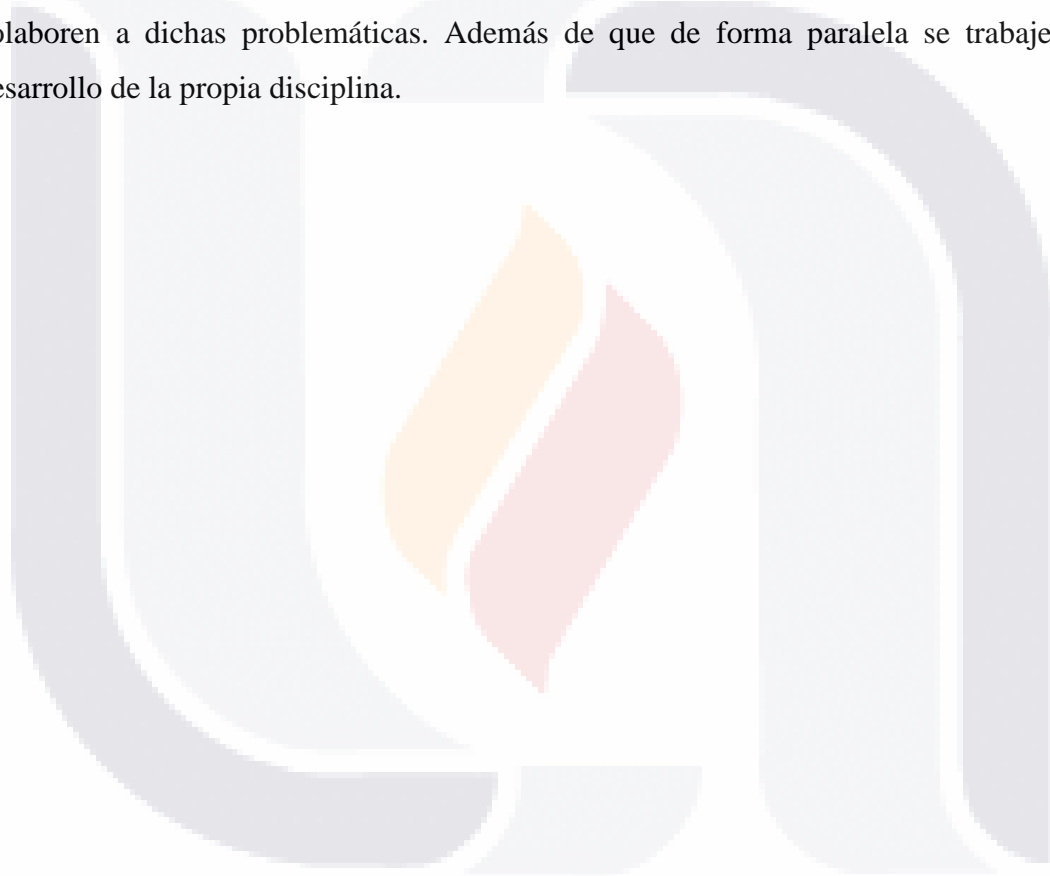
9 Toda persona tiene derecho al acceso a la cultura y al disfrute de los bienes y servicios que presta el Estado en la materia, así como el ejercicio de sus derechos culturales. El estado promoverá los medios para la difusión y desarrollo de la cultura, atendiendo a la diversidad cultural en todas sus manifestaciones y expresiones con pleno respeto a la libertad creativa. La ley establecerá los mecanismos para el acceso y la participación a cualquier manifestación cultural.

10 "...la cultura puede considerarse actualmente como el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o un grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales al ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias y que la cultura da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. Es ella la que hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. A través de ella discernimos los valores y efectuamos opciones. A través de ella el hombre se expresa, toma conciencia de sí mismo, se reconoce como un proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incansablemente nuevas significaciones, y crea obras que lo trascienden." Oficina UNESCO en México." Oficina UNESCO en México. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/mexico/work-areas/culture/>

por la Ley General de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes y puntualizando en el artículo 11 que menciona lo siguiente:

Es deber de la familia, la comunidad a la que pertenecen, del Estado y, en general, de todos los integrantes de la sociedad, el respeto y el auxilio para la protección de derechos de niñas, niños y adolescentes, así como garantizarles un nivel adecuado de vida. (Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, 2014, pág. 11)

Ante lo expuesto se consideró necesario, pertinente y oportuno tomar atención y acción desde las propias trincheras, ya sea civil o profesional, aportar en el desarrollo de acciones que colaboren a dichas problemáticas. Además de que de forma paralela se trabaje con el desarrollo de la propia disciplina.



Capítulo 2. Marco Teórico

De todas las especies animales que habitan sobre la Tierra, las cuales suman un poco más de un millón, el hombre ocupa un lugar único. Sólo él posee cultura y participa, tanto del mundo natural, en el que es sólo un recién llegado, cuanto de un mundo creado por él, con sus ventajas e inconvenientes especiales.
Salzmann

La poesía no es un adorno que acompaña la existencia humana, ni sólo una pasajera exaltación ni un acaloramiento y diversión. La poesía es el fundamento que soporta la historia.
Martin Heidegger

2.1 El Arte

Históricamente se reconocen las artes como un modo de representación de la experiencia humana, al igual que en todos los procesos culturales éstas se han ido modificando a la par del desarrollo del pensamiento; desde los fines en sí mismas, los medios o procesos a partir de los cuales se desarrollan, e incluso en el ámbito de la recepción estética o artística. Lo cual ha llevado a reconocer su importancia y función tanto desde un carácter individual como social o colectivo dentro de los procesos culturales. Abad (2009) explica:

Aunque actualmente la justificación de las funciones de las artes se desarrolla también en el dominio de la estética, la filosofía, la psicología, la sociología cultural o la antropología, sería preciso señalar que está construida sobre la apreciación que históricamente las artes han tenido como formas de expresión, representación y comunicación de los valores y visiones de la experiencia humana. (p.16)

2.1.1 El Hombre y el arte (proceso cultural, social y antropológico)

El arte propuso un cuadro evolutivo de la historia humana.
Ivana de Siqueira

La antropología cultural tiene como objetivo descubrir los orígenes de la cultura a partir de rasgos comunes en todas las sociedades humanas, en los que reconoce la organización social, la religión y las actividades artísticas (Salzmann, 1979). La expresión artística es reconocida desde los inicios del hombre y es un elemento fundamental para el estudio de su desarrollo, como sostiene la antropología puesto que en dicha expresión se evidencian aspectos relativos

a lo social y religioso -entre otros-, incluyendo reflexiones íntimas y comunes en una sociedad, e incluso entre sociedades distintas.

Además del estudio del desarrollo del hombre, el arte ofrece en las sociedades contemporáneas una vía para el desarrollo humano ya que las expresiones artísticas son “respuesta natural a la satisfacción de necesidades internas no objetivas –sensibilidad, emoción, expresión, creatividad, anhelos– que caracterizan la condición humana y distinguen al humano de otros seres” (Venegas, 2002, p.12). Siguiendo a Fontal (2015) otra de las aportaciones del arte a la vida cotidiana es la capacidad de análisis de la realidad, mediante el reconocimiento de las cualidades visuales, táctiles, sonoras, rítmicas, dinámicas y las relaciones que pudieran darse entre ellas. Además de permitir la expresión de sensaciones remitiendo a la idea de cinestesia cultural.

Podemos reconocer su valor epistémico puesto que refleja procesos que pudieran ser tan íntimos, como también comunes a una sociedad en los cuales se ven implícitos aspectos cognitivos, emocionales, procedimentales y estéticos en los que se vierte la experiencia humana; su relación con la naturaleza, y sus propias construcciones culturales. Como menciona Fontal (2015) el arte es un contexto para el encuentro con nosotros mismos y con los otros. "El arte no solo aporta en lo procedimental, sino que también lo hace a nivel perceptivo, cognitivo, expresivo, emocional, social..." (p.11)

Históricamente, es reconocida la lucha del hombre por sobrevivir y por el dominio de su medio ambiente, a la par que su creatividad artística, lo que podemos observar en el arte prehistórico. Desde el paleolítico superior su sentido artístico se manifestó por lo menos en dos formas tal cual refiere Salzmán (1979): “el dibujo y la pintura sobre las paredes y resguardos de las cuevas, y la escultura en arcilla o los grabados en la piedra o en hueso” (p.175). Utilizando como tema recurrente animales: mamuts, caballos, ciervos o bisontes encontrados en el Sur de Francia y norte de España, un ejemplo son los bisontes de Altamira de alrededor de 15 000 a.C. Cuya función es reconocida en el ámbito mágico, específicamente “magia imitativa”¹¹. Durante ese periodo también se atribuye un propósito mágico a las estatuillas de mujeres con proporciones exageradas llamadas Venus a las que se relaciona con la reproducción, la fertilidad o la vida. (Salzmán 1979)

¹¹ Práctica basada en la suposición de que el resultado que uno desea se puede conseguir por imitación.

Al respecto Rudolf Arnheim (1993) reconoce la utilidad biológica de la percepción sensorial y la formación de imágenes como medio para afrontar la confusa abundancia de las experiencias en el mundo, aprendizaje que conlleva identificación de casos individuales, establecimiento de tipos de cosas y el descubrimiento de sus propiedades y funciones. Identifica esto como necesidades psicológicas magníficamente atendidas por las artes, razón por lo cual éstas han sido indispensables en todas las civilizaciones. Posterior al proceso de percepción se encuentra la representación como indispensable en este proceso de captar las propiedades esenciales del medio.

Podemos decir que, en el hombre, –a la par de su necesidad de conocer y representar en el proceso de aprendizaje –, posee además la necesidad de expresión, que se ha desarrollado de múltiples formas a través del tiempo. Otra de estas formas de expresión que además ha acompañado al hombre en todas las civilizaciones es la danza.

Respecto a la danza Markessinis (1995) Identifica sus orígenes justamente a partir de los registros del arte rupestre, específicamente nos da los ejemplos de las cuevas de Cogull, de Lérida en lo que pudiera reconocerse como una danza fálica, una ceremonia matrimonial o un rito de iniciación y la Cueva de la Vieja en Alpera, en donde un cazador armado baila en medio de una manada. Ejemplos ambos que se advierten como evidencia de los intereses fundamentales de procreación y alimentación del hombre prehistórico, y que, posteriormente a la llegada de los pueblos cultos la danza se trasladaría a lo religioso o devocional de alguna deidad en específico.

Podemos observar cómo, de igual forma que en el desarrollo de las artes plásticas, las danzas han sido formas importantes en las que intervienen: sensación, percepción, representación, preservación y desarrollo del hombre. Markessinis (1995) explica que, al aumentar el número y complejidad de las danzas, con la finalidad de que fuesen recordadas, la tribu elegía un bailarín líder encargado de preservarlas y enseñarlas a los jóvenes, además de que a través de la danza enseñaba la historia de la tribu, así como las normas de conducta y las formas de cazar o pelear; líder que más tarde la tribu consideró como mago con poderes sobrenaturales, y reconoció como médico o hechicero.

Podemos observar cómo en la expresión artística reconocemos danzas, monumentos y artes funerarios, observamos su relación con lo divino y con la muerte a la par de los valores estéticos propios de cada cultura, como sucedió en el arte griego en su periodo clásico, donde

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

los escultores buscaban un balance entre idealismo y realismo, logrando el conocimiento preciso de la estructura del cuerpo humano, acorde a su búsqueda ideal de proporción y belleza.

Del mismo modo el arte paleocristiano y bizantino cuya principal función fue el culto e instrucción de los fieles, evidencian los orígenes de la religión católica y para lo cual utilizaron modos de representación derivados de estatuas de dioses griegos. Tales discursos los vemos implícitos o explícitos en los ejercicios artísticos a través de la historia, en los que discurren conceptos, lenguajes y plataformas distintas. Como podemos observarlo también en las historias contadas por los mosaicos bizantinos, o toda la fundamentación política y religiosa en el arte islámico, e incluso las diferencias, estéticas, estilísticas y técnicas, así como las inspiraciones en las que se fundamentaba y materializaba el ejercicio artístico siempre diferenciado entre el arte occidental y oriental.

Desde otro ámbito, podemos hacer referencia al desarrollo del arte a partir de lo político y/o económico como ocurrió en el Renacimiento donde a la par de la búsqueda de proporción y armonía, surge el reconocimiento del artista como tal, del mecenas, del coleccionismo como antecedente de museo o incluso de la transición del teocentrismo al antropocentrismo, que trajo consigo entre otras muchas cosas la representación de escenas de la cotidianidad y retratos de personas comunes principalmente en los países bajos. Perspectivas que se diferenciarían del periodo cultural anterior y del arte medieval en consecuencia.

Las fundamentaciones, modos de representación y valoración se presentan variados en correlación a procesos en los que se encuentran siempre aspectos de la condición humana. Por ejemplo, el desarrollo de la estética del periodo barroco se caracterizó por la emoción y el movimiento, además de que reconocemos su función o importancia en la reconstitución del poder de la Iglesia tras una crisis y pérdida de credibilidad. O el Romanticismo bajo los principios de imaginación, emoción, individualismo o misticismo retomando en cierto modo el pasado de la Edad Media.

Después, con el pensamiento moderno, surgen Ismos o vanguardias, movimientos en los que además de que se experimentó con la técnica y la forma iniciando rompimientos considerables, cuestionaron la naturaleza del arte y de una forma más consciente, así como de lo humano. El arte moderno, post moderno o contemporáneo con discursos, técnicas,

procedimientos y medios completamente distintos a partir de los que, la forma de entender el arte se modificó casi por completo con respecto del arte clásico o de la concepción clásica del arte.

Romero (1952) considera que: en el arte de la primera mitad del siglo XX, es señalada la encrucijada en que se encontraba el espíritu del hombre, así como el desarrollo de una lucha entre diferentes tomas de posición ante la vida que se resolvían en una controversia metafísica, por más que pareciera estar implicado únicamente el ámbito político-social y económico. Bajo la idea de que el arte cultivado además de ser la expresión de un mundo existente envuelve la aspiración a perdurar, es evidencia de cambios como una anunciación donde la búsqueda se configura en la creación de un lenguaje que para serlo no puede ser absolutamente personal. El arte siempre ha estado ligado a la vida, evidencia al hombre en sus procesos, intereses y valoraciones, así como a su ser individual y colectivo.

Como explican Efland, Freedman y Stuthr (2003), los artistas de la modernidad se ocuparían en la generación de nuevos valores sociales y espirituales en un mundo cada vez más dominado por el materialismo, dirigiendo su búsqueda hacia el interior en un repliegue de la expresión del yo. Rothko (2007), por ejemplo, consideraba que: “el verdadero modelo del artista es un ideal que abarca todo el drama humano y no la apariencia externa” (p.73), mientras que para Kandinsky (2010):

El artista debe mostrarse ciego ante las formas reconocidas o no reconocidas, sordo a las enseñanzas y los deseos de su tiempo. Sus ojos atentos deben dirigirse hacia su vida interior y su oído prestar únicamente atención a la necesidad interior. Entonces sabrá utilizar con la misma facilidad tanto los medios permitidos como los prohibidos. (p.63)

Por el contrario de la modernidad tardía, en la que se afirmaba que “el arte no posee ninguna finalidad elevada o trascendente, sea social o espiritual” (Efland et.al., 2003, p.15). Momento en el que el sistema de valores se basó en la estética formal y además se introdujo en el mercado. Se evidenciaban posturas referentes al género, al desarrollo industrial, a los regímenes económicos, políticos y sociales enmarcados en aspectos a los vertiginosos cambios producidos por las nuevas formas de comunicación e interacción social mostrando la íntima relación que existe entre el arte y todo desarrollo cultural. Al respecto Efland *et al.* (2003) mencionan:

En los debates posmodernos, se entiende el arte como una forma de producción cultural, que refleja y depende intrínsecamente de determinadas condiciones culturales (...) el arte

constituye una especie de comentario sobre la cultura y se halla enmarcado y condicionado por ella. (p.70)

Desde otra perspectiva Nochebuena (2006) considera que:

...el arte está en función de la vida, responde a ella, es la expresión más pura del hombre vivo, y no al contrario, es decir, que la vida viva para el arte, se rinda a sus pies, como si fuera un ornamento para esta y por lo tanto pudiera el individuo prescindir de la obra de arte, optar por ella o no, como si no fuese parte constitutiva del hombre, de la vida. (p.43)

Existen muchos discursos o perspectivas a partir de los que se pudiera observar el desarrollo del arte a través del tiempo: proceso artístico, creativo o estético, en aspectos tocantes a sus funciones o beneficios, e incluso en lo que respecta a las posibles limitaciones, demarcaciones o encuadres que lo generan como lo describen ambas citas anteriores, ya sea a partir de expresiones subjetivas muy propias o individuales como de las apropiaciones culturales, lo que igualmente refiere las relaciones entre el arte, la vida y lo humano.

Al respecto, de Siqueira (2009) cuestiona el contexto actual en los universales de globalización (producción, productividad, competitividad) y le considera como desfavorable para el desarrollo de la creatividad y la visión crítica, aspectos y preocupaciones fundamentales de la educación y el arte, así como de la educación artística campo que particularmente compete a este trabajo. Esta autora considera que dicho contexto posibilita confusión respecto a la producción artística con la propaganda y la industria cultural. Por lo que invita a la concientización para un posible cambio al rescate de los principios e ideales humanos subyacentes a los procesos educativos y artísticos bajo el fundamento de la formación de personas en su totalidad intelectual, afectiva y comportamental. De cara a la posibilidad de libertad o emancipación. Es decir, su preocupación radica en que, ante el ideal definido e impuesto de forma externa, se puede considerar evidente una especie de sumisión de la conciencia y comportamiento de los grupos sociales a estos ideales externos *a priori* definidos, lo cual conduce a que:

...los principales focos de la producción artística ya no se dirigen a la persona, a la vida y a la creatividad humana libre. Lo esencial del arte pasa a ser la preservación y consolidación de un estándar determinado de cultura, en el cual lo estético se liga a la propagación masiva, y la creatividad plástica del artista, a la universalización de los medios comerciales. (De Siqueira, 2009, p. 154)

Sin problematizar demasiado al respecto y desde el enfoque de la educación artística podemos establecer como uno de los valores fundamentales del arte, tanto la experiencia del proceso creativo como la experiencia estética, ya sea desde el ejercicio o la apreciación artística. Reconociendo entre otros muchos su valor como herramienta o plataforma para satisfacer necesidades naturales humanas como la expresión, la representación y la comunicación. Además de que como menciona Fontal (2015) "...una de las aportaciones del arte a la vida cotidiana es la diversidad y, directamente asociado, el pensamiento divergente, es decir, el planteamiento de múltiples respuestas" (p.8)., así como el desarrollo del pensamiento crítico.

Desde el fin que tiene consigo el desarrollo de este trabajo y en acuerdo con Fontal (2015) respecto a la capacidad formativa del arte, es necesario profundizar en "el papel del arte en la persona y en cómo ayuda al desarrollo propio, incluso modela nuestra forma de ser"(p.12), así como darnos cuenta de la relación entre arte y vida puesto que "Ser conscientes de las aportaciones del arte a la vida cotidiana nos permitirá desarrollar actividades más significativas para nuestros alumnos, que permitan establecer relaciones entre lo que aprenden en el aula y su vida cotidiana" (Fontal, 2015, p.11). Tomando en cuenta que tiene la posibilidad de permear construir y trascender en las múltiples dimensiones de lo humano.

Desde esta valoración del proceso creativo o artístico y la experiencia del arte, Nochebuena (2006) considera que a través de la experiencia estética existe la posibilidad de ir hacia el sí mismo, reconectar y a partir de ello dar sentido a la vida, así como el hecho de encauzar las pulsiones vitales por medio de la cultura. Es decir, ayuda a desarrollar un posicionamiento y un auto reconocimiento, aspectos importantes para el desarrollo de este trabajo. Al respecto Sánchez (2013) menciona que:

Según la tesis fundamental de Hegel, el arte realiza plenamente sus posibilidades, cuando le transmite al hombre una autoconciencia histórica, en cuanto concepción intuitiva del mundo, el arte le da al hombre una respuesta a sus necesidades de sentido y orientación en él. (p.43)

Para Jiménez (2017) el arte es resultado de un descubrimiento cultural, explica que:

...en todos los grupos humanos existen representaciones simbólicas sensibles y conceptuales que implican imágenes de plenitud o contra plenitud, es decir, aquello que alude a lo que quisiéramos ser si pudiéramos o aquello que de ningún modo quisiéramos llegar a ser nunca. Y eso tiene un carácter estético, lo cual no quiere decir que en todas las culturas humanas haya arte. (parr. 3)

Por otro lado, existen consideraciones a partir del sentido utilitario del arte diferenciando entre obra de arte o aquella que no lo es. O bien de los valores formales a partir de los que se discute la valoración o autenticación de una obra de arte como el hecho de tomar en cuenta categorías estéticas o bien desde la valoración técnica o conceptual. Lo que, como se mencionó anteriormente se deriva de procesos históricos y culturales, de lo político y económico; cuestiones de género, desarrollo industrial, religioso, económico e incluso en relación con aspectos ecológicos, de forma reflexiva, crítica y subversiva.

Las categorías estéticas –del mismo modo que las expresiones artísticas– como explica Sánchez (2007) son de carácter histórico puesto que:

No pueden ser separadas de la historia de la realidad de la que son su expresión teórica, abstracta, ni tampoco de su propia historia: historia de los ideales estéticos y de las realizaciones artísticas de esos ideales, y todo ello como parte indisoluble de la historia real de la sociedad. (p.146)

Como menciona Sánchez (2007) Hegel fue el primero en elaborar una historia de las categorías estéticas, puestas en relación con las formas históricas del arte en donde:

...lo sublime, es encontrado en la forma simbólica del arte del Antiguo Oriente, en el que la idea (el contenido) no encuentra la expresión (la forma adecuada); lo bello corresponde al arte clásico en el que la figura humana encuentra el equilibrio de contenido y forma (o expresión adecuada a la idea) y finalmente, es la categoría propia de la versión romántica del arte (el arte cristiano); la idea desborda aquí la forma sensible, con lo cual se pone aquí de manifiesto que, al no poder ser expresada en ella, el arte ya no responde a los más altos intereses del espíritu. (p.146)

Por el contrario, el pensamiento estético occidental inicia con la categoría de la belleza con Sócrates y Platón. Lo trágico, lo cómico lo irónico, además de la belleza, como la fealdad, lo gracioso, lo grotesco, o lo sublime, como categorías estéticas son desarrolladas y discutidas. Un ejemplo reconocido y hasta cierto punto discutido hasta nuestros días, es la *Poética* de Aristóteles en la que plantea que a partir de lo trágico -en una representación escénica- se logra la purificación de las pasiones (catarsis), permitiendo al espectador liberarse de ellas.

En correlación a las posibilidades catárticas del arte se encuentra la propuesta de Freud (1986) al exponer que el goce genuino de la obra poética proviene de la liberación de tensiones en el interior de nuestra alma. Concibe a la creación poética como un despliegue hacia un cierto proceso que pudiéramos pensar como catártico en el lector, al que llama prima de incentivación o placer previo, en el que a partir de fantasías expresas formalmente, a través

de la forma estética se liberan los deseos o se da cabida a cierta expresión libertaria puesto que el poeta atempera el carácter del sueño diurno egoísta mediante variaciones y encubrimientos, y nos soborna por medio de una ganancia de placer puramente formal. En acuerdo con Birlanga (2001, citado en Fontal 2015):

En definitiva, escribimos y leemos, pintamos y fotografiamos, no para decir lo que se es, sino para ser en lo dicho... escribir, pintar, fotografiar, es re-crearse a través de la pintura, de la instantánea, en fin, a través del diálogo. (p.7)

Reconocemos que el arte forma parte del desarrollo cultural del hombre y que a la vez éste se convierte en espejo y reflejo de lo natural y cultural desde la experiencia individual hasta la social. Kandinsky, por ejemplo, concebía el arte como un movimiento que se traducía o conducía al conocimiento:

...capaz de evolucionar, se basa también en su época espiritual, pero no sólo es eco y espejo de ella, sino que contiene una energía profética vivificadora que actúa amplia y profundamente. La vida espiritual, en la que también se halla el arte y de la que el arte es uno de sus más fuertes agentes, es un movimiento complejo pero determinado, traducible a términos simples, que conduce hacia adelante y hacia arriba. Este movimiento es el del conocimiento. Puede adoptar muchas formas, pero en el fondo mantiene siempre un sentido interior idéntico, el mismo fin. (Kandinsky, 2010, p.13)

Más adelante revisaremos desglosados algunos referentes respecto al proceso creativo para reconocer un poco más la importancia e implicaciones del arte en el hombre y cómo el arte en la actualidad se ha extendido a nuevos campos de desarrollo y aplicación, en los que sus usos y funciones en la educación y en el desarrollo humano adquieren un notable reconocimiento.

La finalidad de las líneas anteriores en concordancia con el tema particular que atañe a este trabajo¹² ha sido reconocer de manera general el valor e importancia que el arte ha tenido, desde su variedad de ámbitos y disciplinas, perspectivas de estudio, espacio geográfico o temporalidad, así como reconocerle como un elemento fundamental en el desarrollo del hombre y sello de distinción de entre otros seres. Observar como de forma muy particular la apreciación y práctica desde los elementos básicos o formativos del mismo favorecen al desarrollo y educación integral tomando en cuenta los procesos que incurren

¹² Reconocer las posibilidades de la educación artística como medio de desarrollo integral particularmente en el hecho de coadyuvar en la autoestima de niños usuarios de casas hogar.

desde la experiencia humana, en los que versa la sensación y percepción a la par de la necesidad natural humana de expresar, representar y comunicar, así como de ser en lo diverso y de satisfacer el impulso creador.

Observamos la importancia que tiene el arte desde una perspectiva cultural o colectiva a partir de la visión de artistas, educadores, teóricos del arte, pedagogos y psicólogos con la finalidad de obtener una panorámica que visibilice, cómo en la expresión artística existe un alcance en el que versan múltiples dimensiones puesto que a través de él se experimenta, conoce, significa, resignifica, presenta, representa, participa de lo común y de lo propio, de lo íntimo y de lo público, en aspectos objetivos y subjetivos como lo son: la emoción, la pasión, lo divino o la razón. A través del arte el hombre concibe realidades y visualiza ideales, observa su situación como humano, como parte de una sociedad y como parte de la naturaleza. Conceptualiza en lo moral, lo ético y lo estético. A la vez que puede observar su propio proceso en el tiempo y condición particular de la que participa. Asimismo, observa el antecedente histórico que precede cada uno de sus discursos e imágenes, ya sea en palabras, en colores, líneas o formas, en movimiento, en sonido, silencio o ritmo, entre múltiples formas.

Por otro lado a partir de todo lo anteriormente expuesto, podemos considerar que desde la mirada de la educación hablamos también de patrimonio, de construcción social y de identidad, por lo que concibe como una posibilidad para construir un reconocimiento y auto reconocimiento que da lugar a generar o desarrollar un posicionamiento que podría traducirse a un mayor bienestar en los niños, y particularmente a lograr uno de los fines que persigue esta investigación, el coadyuvar al desarrollo de la autoestima.

2.1.1.1 Arte contemporáneo

*El arte trasciende en el mismo modo en que potencia la dignidad de la especie devolviéndole su individualidad.
Anel Nochebuena Escobar*

Uno de los temas más importantes en torno al mundo contemporáneo y en consecuencia explorado por el arte es el tema de lo social y las problemáticas que en éste se circunscriben o perfilan ya sea desde perspectivas humanistas o políticas, como lo son las minorías en las

cuales se circunscriben cuestiones de género, conflictos raciales y zonas marginales. Lo que ha llevado a desarrollar discursos artísticos en los que se expresan las condiciones de estos grupos respecto a las formas culturales hegemónicas procurando el interactuar, visibilizar, denunciar y proponer además de repensar al hombre como cultura y naturaleza. En este proceso surge la importancia de escuchar al otro, de explorar en la diversidad, de la posibilidad de interacción, así como de repensar perspectivas de bienestar y desarrollo, cuestionando los referentes a la idea de progreso, construcción social y cultural. Romero (2008) explica que:

Muchas de las prácticas artísticas contemporáneas no se dirigen finalmente a la creación de objetos. En lugar de asumir esa finalidad tradicionalmente asignada al artista, los creadores pretenden generar contextos y procesos transdisciplinarios de construcción de sentido y de producción de significado y experiencia, dejando atrás su papel meramente estético para convertirse en agentes de una función catalizadora social. (p.6)

Por otro lado, el desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación ha generado un tipo de percepción multisensorial en donde la información recibida adopta múltiples formas y utiliza múltiples lenguajes. Lo que a su vez se extiende en el arte contemporáneo, en donde los lenguajes se mezclan y transfieren desdibujando las fronteras tradicionales de los medios de expresión. Ejercicios como el performance, las instalaciones, el video arte, el *happening*, los que además atienden y cuestionan aspectos de la vida moderna en los que se exploran los efectos de la globalización.

El arte moderno es reconocido como el antecedente más importante respecto al desarrollo del arte contemporáneo, particularmente a partir de las vanguardias artísticas en las se incurre en el rompimiento de las formas o canon clásico. En dicho quiebre pensando el arte como parte de este proceso humano y cultural, las transformaciones surgen paralelamente al pensamiento y proceso histórico de la época. En ello se evidenciaron cambios profundos, como el hecho de las imperativas demandas que constituía la vida en la ciudad. Los ideales, el progreso y la realidad conforman un constructo que da lugar a un discurso artístico en el que se protesta, se manifiesta, se declara exponiendo al hombre y su realidad inmediata, buscando un cambio radical respecto a la sociedad en búsqueda de libertad e integridad. Como explica Mendoza (2013):

Cada vanguardia mostraba un punto que sentía suprimido en la realidad de la vida del hombre en la modernidad; al exaltarlo, al fragmentarlo todo y presentarlo en esta oposición, trataban

de que todas las partes tomaran igual valor, que el hombre se reconociera como fuente de conocimiento, de goce, de aquello que el exterior le ofrecía. (p.43)

Uno de los temas reconsiderados a partir del arte contemporáneo es el tema del cuerpo, la manera de concebirlo, reconocerlo y de valorarlo como parte de la integralidad del hombre y dejando detrás las restricciones impuestas del pasado. Entre los muchos artistas que buscaron la afirmación del cuerpo esta Antonin Artud, creador del teatro del cuerpo y de la autoconcepción. Aseveraba que debíamos parirnos a nosotros mismos, realizando un arte de gestación propia y dejando de lado el ser exterior constituido por los padres, la sociedad y los valores imperantes. Para Artud la vida había sido dada para renacer, tomando en cuenta actos, decisiones, radicalidad y elecciones, reconstruyendo el cuerpo y organismo por completo.

Al respecto Juanes (2010) afirma que el error de los filósofos totalizadores es pretender reducir la existencia al saber, encerrarla en una categoría inteligible y desconocer así la opacidad o la impenetrabilidad que significa para el conocimiento el vivir. Nos dice que para reconocer lo que es el cuerpo desde su carnalidad y finitud, y debiendo ser comprendido desde sí mismo, desde la vivencia existencial del individuo singular es necesario:

... ir más allá del cuerpo institucionalizado, funcional, productivo, rentable, intercambiable, ese cuerpo anulado soporte de posiciones de poder, que carece de realidad propia y que establece el denominador común que llamamos el uno de tantos, asentado en el olvido de la singularidad en tanto somete ésta a la instrumentalidad: el cuerpo del homo economicus, el consumidor feroz o el animal deportivo. Frente a ello el arte nos devuelve la dimensión profunda de la finitud. (Juanes, 2010, p.258)

Dentro de los ejercicios artísticos desde el arte contemporáneo “El cuerpo es utilizado para manifestar hechos cruciales y decisivos como la violencia, la diferencia de géneros, la resistencia corporal, la capacidad para soportar el dolor, el travestismo, la sexualidad” (Juanes, 2010, p.261). Existe una búsqueda de la representación de la identidad, cuestiones de género, raza y sexualidad como seña identitaria se interpretan y se ven desafiados.

Al igual que en otros momentos en la historia, dentro del desarrollo de las manifestaciones artísticas, el arte contemporáneo contribuye en los procesos de desarrollo del conocimiento y autoconocimiento del hombre y sus sociedades. Las perspectivas que nos

ofrece son como han sido, un reflejo exhaustivo del hombre en todas sus construcciones y hasta posibilidades, desde lo individual hasta lo colectivo.

El arte es movimiento constante, es conciencia y voluntad, es apropiación y conocimiento, es un diálogo en el que existe la posibilidad de ser develada la pregunta jamás concebida, así como las respuestas más buscadas por el hombre. En ello podemos reconocer que:

La creatividad es el elemento común en el desarrollo de las manifestaciones artísticas contemporáneas, es más que común, es un elemento necesario para que dichas manifestaciones sigan ocurriendo. A pesar de las diferencias en cuanto a términos en la historia y la crítica de arte, así como la inclusión de avances tecnológicos y los distintos objetivos que persiga el quehacer artístico; la idea de que éste vive de la creatividad se renueva, se critica y se reconstruye a partir del pensamiento original, de esta voluntad creativa; es una idea que no ha sido negada por ninguna teoría. (Mendoza, 2013, p. 62)

Con las líneas anteriores se puede observar sobre todo la importancia de integrar lo corporal en los procesos educativos desde la disciplina que nos atañe; la conciencia y reconexión con el cuerpo y lo corporal desde la mirada de la educación artística amplía los alcances en el desarrollo de los niños, al considerar la integralidad del ser humano y las interconexiones, es decir el desarrollo de la percepción aumenta, así como también existe la posibilidad de incluir o facilitar el acceso a quienes se desenvuelven desde lo corporal y aptico.

2.1.2 Usos y aplicaciones contemporáneas del arte

...lo estético y lo bello, son estímulos para la vida, representan fuerzas dinámicas que auxilian al ser humano en el contexto de la vida en sociedad, en la búsqueda por conocerse a sí mismo, en la lucha por el equilibrio armonioso con sus semejantes, en la superación de desajustes físicos y mentales.
Ivana de Siqueira

...debemos buscar la función del arte en la construcción de la perspectiva, la posición de la experiencia estética dentro de una sociedad, y su indudable importancia en un desarrollo general de las sociedades.
Nochebuena

Desde el siglo pasado se han experimentado cambios vertiginosos en las distintas sociedades, conocimiento, información, comunicación y tecnología. Las relaciones humanas se han modificado y siguen modificándose, “la principal transformación que modifica la vida en la

tierra es la llamada “globalización de los mercados”¹³”(De Siqueira, 2009, p.147), o el termino de *aldea global* como menciona la autora. Donde el camino a seguir se traza a fin de la interculturalidad buscando tener cuidado con el etnocentrismo o el relativismo cultural. En correlación, el arte contemporáneo se desarrolla además de desde la interdisciplinariedad, también desde la finalidad de expresar e incorporar producciones de arte urbano y otras como “el grafiti, funk, hip-hop, rap, las nuevas modalidades de jazz, rock, folk, samba y break, entre otras” (de Siqueira, 2009, p.147). Bajo sentimientos inspirados en valores étnicos y nativistas, valores éticos de grupos sociales y religiosos e ideologías políticas (de Siqueira, 2016), con lo cual podemos advertir una postura multi, inter y transcultural. Al respecto Efland *et al.* (2003) mencionan que:

Los posmodernos cuestionan la distinción entre la cultura elevada y la cultura en su conjunto y sostienen que su clasificación como producción cultural de tipo popular y étnico por un lado y bellas artes por el otro es falaz en el contexto actual de una sociedad global. (p.70)

Aunque no es el objetivo la discusión de la idea anterior, se puede apreciar que en sí misma, reconoce una suerte de relación transversal en la que se ve implícito el desarrollo creativo, la expresión, la comunicación, la diversidad cultural, y la idea que menciona de Siqueira (2009) de que el arte va asumiendo una especie de consanguinidad con la vida, en la que además de extasiarla, la estimula, la valoriza y la preserva.

Sobre todo, si reconocemos que en la actualidad el campo de aplicación de las artes se extendió, utilizándose además de en el área educativa, en ámbitos de salud y bienestar social en las que como explica De Siqueira (2009) se reconocen: “múltiples áreas relacionadas con la producción del conocimiento y las experiencias prácticas relacionadas con la existencia ontológica y material de personas y comunidades” (p.147).

Por su parte Efland *et al.* (2003) reconocen tres líneas respecto a la función del arte desde la concepción moderna del mismo:

- Se considera a las obras de arte como objetos sustancialmente distintos cuyo sentido y finalidad sería procurar una experiencia estética al espectador.

¹³ en la cual tanto la producción material como las propias identidades nacionales van cediendo espacio a las fuerzas transnacionales que, impetuosas e implacables, rompen y reducen las culturas locales y regionales. Es la universalización de las costumbres y de las formas de vivencia, de comunicación y la relación entre países, gobiernos, personas, grupos sociales, empresas y economías.

- El arte como una terapia destinada a liberar tanto al artista como al espectador de los efectos malsanos de la sociedad.
- El arte tiene por misión liberar a la misma sociedad de las representaciones represivas de la clase media conservadora produciendo objetos que choquen y ridiculicen a esas representaciones.

Aunque si bien el enfoque difiere o pudiera resultar contradictorio como afirman los autores anteriormente mencionados, también podemos reconocer en estas tres concepciones una función tanto social como educativa, desde una perspectiva de reconocimiento tanto de lo individual como de lo colectivo planteado en vistas a un tiempo y espacio específico, en un contexto particular, como ha sucedido en el pasado, y que además es evidencia de la forma en la que el hombre ha pensado y piensa no solo lo que es externo a él mismo, sino que se piensa a sí mismo y la forma en que lo hace. En dichos procesos se ven implícitos aspectos subjetivos e intersubjetivos, además de que podemos pensar en que sucede durante y tras la experiencia estética, catarsis libertadora y denuncia o subversividad, e incluso el ejercicio del discernimiento, el posicionarse y autoreconocer de un modo u otro, ejemplo de ello de manera muy general estaría la metáfora o las artes del cuerpo.

Respecto de la importancia de la experiencia estética en la educación Nochebuena (2006) considera que existe una sensibilidad vital o pulsión vital que es la que ordena o jerarquiza en la historia a la vez que, esta misma es la que hace que cada generación o pueblo sean diferentes y se comporten de forma distinta, – la cual se reprime, libera o educa según cada cultura– y de allí la importancia de su desarrollo como parte del proyecto educativo desde la educación básica, se refiere al desarrollo de lo sensible y explica que: “el hombre tiene la capacidad no solo de seguir sus pulsiones, sino también de educarlas, encauzarlas de la mejor manera, empleando las herramientas que considere más oportunas, para ir desarrollándolas" (Nochebuena, 2006, p.17). Por lo que afirma que la experiencia estética puede ser una herramienta con infinitas posibilidades para encausar estas pulsiones a favor del desarrollo humano, argumenta que:

La obra de arte permite al individuo hacer ese viaje a la génesis, ensimismándolo y a su vez haciéndolo artista de sí mismo, mientras que abre aún más su horizonte vital. En la medida en que puede interpretar la obra, es capaz de expresarla, no hay que olvidar que comunico al otro lo que ya es manifiesto para mí, pero en el momento que lo comunico a los otros lo hago

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

tangible, a la vez que mantengo viva a la sociedad a través de la comunicación, permitiendo el desarrollo personal y por lo tanto colectivo. (Nochebuena, 2006, p.17)

Desde esta perspectiva se visualiza que: en esta sensibilidad mediatizada por la cultura, existe la posibilidad de entender al individuo y su vida pública. Sensibilidad reflejada en la mayoría de los casos en la obra de arte, como la expresión más pura del humano. El autor refiere a la experiencia estética como la pulsión más sofisticada, explica que la experiencia estética es la pulsión más desarrollada y autóctona de las pulsiones e implica más el ámbito espiritual del hombre, le permite desarrollarse y ser el artista de sí mismo, a través del ensimismamiento y la reflexión que produce en el individuo. Así ante las constantes transformaciones y complejidad de la vida “es justamente la experiencia estética quien salva la capacidad que tiene el hombre de recrearse en las cosas, capacidad que luego se traduce en la habilidad de realizar proyectos y con ellos darle a su vida un sentido” (Nochebuena, 2006, p.24).

En correlación respecto a la función educativa del arte en la infancia, Rothko (2007) considera que:

El arte debe contribuir a construir la disposición social del niño, a su estabilidad psicológica, a generar hábitos adecuados y a enriquecer sus modos de orientarse hacia el entorno, convirtiéndose en una herramienta esencial para su desarrollo como sujeto social. (p.61)

Esta perspectiva, así como muchos otros beneficios que ofrece el arte y la educación artística en los niños han sido reconocidos y trabajados sobre todo desde inicios del siglo XX, tanto en ámbitos formales como no formales e informales en la educación. Tema que se abordará más ampliamente en un apartado posterior.

Desde otro ámbito y dentro de estos nuevos enfoques en los que son reconocidas las posibilidades que ofrece el arte o el proceso creativo se encuentra el desarrollo del arte terapia, de proyectos o intervenciones educativos en los cuales a partir del arte se trabaja en la prevención de la exclusión social, o bien con fines de reinserción social. El enfoque del arte como mediador en distintas áreas del desarrollo humano, físico, psíquico, cognitivo o relacional, e incluso en la creación de currículos a nivel profesional o posgrado diseñados bajo dichos enfoques, como es el caso del Master en Arte terapia y Educación Artística para la inclusión Social de la Universidad de Valladolid o el master Arte para la transformación social, la inclusión social y el desarrollo comunitario: Mediación Artística en la Universidad de Barcelona en España. Al respecto Rothko (2007) menciona que “Desde el momento en

que el arte no sólo es expresivo, sino que también es comunicable, posee una función social” (p.60). Entendiendo la práctica del arte como una acción social de importancia intrínseca que no necesita de justificaciones puesto que forma parte de una herencia cultural de la sociedad.

En lo que respecta a usos terapéuticos es reconocible como dichas áreas visibilizan esta posibilidad que tiene el arte en la integración de lo interno o el repliegue al sí mismo. Así como la capacidad de comunicar a partir de distintos lenguajes, que se configuran podríamos decir, en procesos creativos catárticos ante lo cual podemos recordar lo anteriormente mencionado respecto a la *Poética* de Aristóteles y las posturas Freudianas en las que dicho proceso no sólo alcanza al creador, sino también al espectador, lector, o partícipe de la obra; que además de visibilizar o posicionar, establecen lazos o caminos con lo íntimo, y con lo social.

Los tratamientos que implican el arte como instrumento asociado a las psicoterapias van incorporando nuevos elementos de referencia cognitiva y de trabajo como, por ejemplo, la creatividad inmanente de los pacientes, la potencialidad que poseen de autodescubrirse, de reducir su dependencia con relación al terapeuta y también de establecer por sí solos los ritmos y patrones de comunicación que consideran más adecuados a sus necesidades. (de Siqueira, 2009, p.148)

La psicoterapia utiliza el arte en la mejora de capacidades de introspección y extroversión. Para el Arteterapia es una metodología e instrumento para dar viabilidad a la interacción entre sentimientos y percepciones de la intuición personal con pensamientos racionales y trascendentales a través de lo cual, como explica de Siqueira (2009) “La visión del mundo de los pacientes sea construida sobre la base de sus propias interpretaciones” (p.148). Encontramos entonces que en dichos procesos podemos advertir la creatividad, el autodescubrimiento, el desarrollo de la autonomía, y la incentivación en la construcción de vías de comunicación. Fonseca (como se citó en de Siqueira 2009, p.148) menciona lo siguiente:

El nexo entre psicoterapia y arte deriva, natural y evidentemente, de un cierto modo de existencia, de un cierto aprecio y de una voluntad de afirmación de la existencia, de un cierto modo de concebirla y vivenciarla en el instante vivido. Esta parece ser, desde Nietzsche, la cuestión central: la del valor que se atribuye a la existencia, en cuanto espontaneidad del ser-en-el-mundo, la cuestión del valor que se atribuye al cuerpo, a lo vivido y a los sentidos, la cuestión del aprecio por la existencia y por su afirmación. En el límite, interesa asumir la existencia como arte y la psicoterapia como ejercicio de actualización de este arte (2000, p.1).

En lo que respecta al carácter del arte como herramienta de inclusión social, cada vez más reconocido como un proyecto importante respecto a las necesidades y de alguna forma consecuencias de la vida moderna, De Siqueira (2009) reconoce tres campos: la integración y reintegración, la inclusión equitativa y la reinserción de jóvenes reclusos. Las posibilidades del arte y los procesos creativos para integrar y reintegrar a personas victimizadas, cada vez son más identificadas y utilizadas, aunque también se reconoce la poca atención y visibilización hacia dichos grupos puesto que, de acuerdo con De Siqueira (2009), a algunos de éstos grupos: “difícilmente se las ve como víctimas creadas por la socio economía predominante, mantenedora de los contextos generadores de más víctimas” (p.150), y se podría decir que más bien, se tiende a la exclusión. Estas situaciones y condiciones diversas forman barreras psicológicas que condicionan tanto el auto reconocimiento como la conducta o desenvolvimiento social que pudieran ser destrabadas a partir del ejercicio creativo y artístico.

Respecto a la perspectiva de inclusión entre otros ejemplos se tiene como menciona De Siqueira (2009) que en niños y jóvenes con necesidades especiales las actividades artísticas son la base de los trabajos educativos y terapéuticos tanto en centros educativos, en centros fisioterapéuticos, en las sesiones de orientación, en el deporte, en el ocio y en los hogares. Tomando en cuenta que: dadas las dificultades de comunicación con el mundo exterior y en consecuencia en la subjetividad de los procesos intelectivos de aprehensión de la realidad concreta; se observa con frecuencia la inadaptación de los niños hacia los métodos y experiencias de enseñanza aprendizaje, de relación con las personas, los hechos y los objetos, presentando una pasividad o reactividad recurrente como explica de Siqueira (2009).

Es decir, el fundamento de este uso o enfoque radica en la concepción de la comunicabilidad frente a discapacidades, tomando en cuenta que: “Las actividades artísticas son los principales medios e instrumentos de que se creen condiciones ideales para los procesos especiales de comunicación recíproca entre el niño o el joven y su contexto de vida” (de Siqueira, 2009, p.151). De alguna manera sucede lo mismo respecto a la reinserción de jóvenes reclusos para quienes las experiencias artísticas fungen como canal de auto retorno, o de reencuentro con ellos mismos ante lo cual al joven; “...le despierta para una nueva realidad, que es el conocimiento de su propia persona, de sus desajustes, de sus debilidades

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

y, también, de sus fuerzas interiores como ser humano que puede y tiene condiciones para el cambio” (de Siqueira, 2009, p.152).

Siguiendo a Freud, el teórico francés Jean-Francois Lyotard ha elaborado conceptos psicológicos aplicables al arte y la estética. Sus análisis aportan una redefinición del valor terapéutico del arte. Lyotard ha caracterizado el imaginario contemporáneo, y especialmente las figuras, como celebración de la imaginación y de los sentidos, e intensificación del flujo natural del deseo y de los sentimientos. (Efland *et al.* 2003, p.54)

Por otro lado, un ejemplo en el que se vincula la educación, el arte contemporáneo, el museo, las nuevas tecnologías, el patrimonio cultural y la identidad, ante la posibilidad de detonar procesos sociales y culturales es el trabajo de Gómez y Fontal (2017). En el que el arte contemporáneo funge como herramienta para la generación de identidades colectivas, mediante la realización de una cartografía identitaria virtual donde los participantes generaron un mapa de identidad colectiva entramada por ellos a partir de elementos patrimoniales que comparten y consensuan. Cuyo resultado fue la construcción consciente de la identidad de un grupo en la que tienen cabida los elementos patrimoniales trabajados y la importancia de la afectividad en la creación de lazos identitarios. Espacio en el que la discursividad individual y colectiva tienen lugar.

...a través de esta comunidad virtual, nace una construcción de la identidad de la comunidad que profundiza en la agencia individual hacia la construcción comunitaria. De este modo, el contexto virtual resulta metáfora del proceso cultural de objetivación; cada miembro, desde su contexto real y subjetivo, formula narrativas identitarias, bajo la premisa de la objetivación, es decir, de la formulación desde la creencia de una señal de identidad común a todos, no solo al individuo. (Gómez y Fontal, 2017, p.306)

Podemos reconocer que en la actualidad los usos y funciones de las artes se extienden de forma considerable. Su explicación y justificación se ha vinculado con “motivos mágicos, ideológicos, de expresión emocional, de conocimiento, de poder, de búsqueda de armonía en lo cotidiano, de placer en su elaboración, de disfrute en su uso; y de estabilidad emocional y anímica en situaciones problemáticas” (Venegas, 2002, p.9).

La siguiente tabla muestra un poco sobre los campos de aplicación, las características de aplicación y los fines particulares planteados por de Siqueira.

Tabla 4 *Campos de desarrollo y aplicación de la educación artística. El arte y sus múltiples aplicaciones. De Siqueira (2009). Elaboración propia.*

<i>Campos de desarrollo</i>	<i>Características de aplicación</i>	<i>Fines particulares</i>
<i>Salud y seguridad pública (Comunicación mediática)</i>	Combinación de los procesos mentales y las percepciones artísticas, y la actuación racional inmediata. (Comprensión e interpretación)	Enfermedades epidémicas y endémicas, de transmisión sexual o por falta de prevención. Mortandad por accidentes o violencia vial.
<i>Inclusión social</i>	Integración o reintegración en la sociedad a personas victimizadas (auto convivencia y convivencia con sus semejantes). Terapia sin terapeuta, disciplina sin imposición y realización sin exigencias. Autodeterminación. Posibilita el destrabar cerraduras psicológicas, estimula la reinserción y posibilita la revelación de talentos. Procesos de auto retorno y construcción de nuevas realidades, condiciones para el cambio. Trabajo de la individualidad e identidad existencial. Experiencia artística como retorno al sí mismo.	(Periferias, víctimas de violencia y discriminación, juventud en riesgo, niños y adolescentes sin vínculos familiares, adolescentes embarazadas en condiciones vulnerables. Niños y jóvenes con discapacidades. Jóvenes reclusos.) Discapacidad mental, visual, auditiva o dificultades de locomoción. (Pintura, dibujo, música, artesanía, danza)
<i>Terapéutico (Psicoterapia, arte terapia)</i>	Instrumentos intelectivos y operacionales para el tratamiento y la cura de enfermedades en las que están involucrados, la mente, el sistema nervioso y sus reflejos en el comportamiento y equilibrio psicosocial.	Disturbios de aprendizaje, drogadicciones y desajustes familiares (pintura, dibujo teatro, danza, psicodrama y poesía)
<i>Relación entre existencia, arte y terapia e la que se insertan la psicología, el psicoanálisis, la neurociencia, la neurolingüística y la psicopedagogía</i>	Introspección y extroversión. Creación de condiciones individuales y colectivas para hacer viable la interacción entre sentimientos y percepciones, extraídos de la intuición personal, con pensamientos racionales y trascendentales.	Trastornos del habla, accidentes cardiovasculares, parálisis, cerebral, enfermedad de Parkinson, Alzheimer. (música y movimientos rítmicos) Autismo. (dibujo, pintura y canto)
<i>Educación</i>	El desarrollo de las tres dimensiones en el educando, material, intelectual y trascendental. Desarrollo de lo inventivo y la criticidad. Instrumento de aprendizaje.	En todos los niveles y ámbitos educativos.

La siguiente figura muestra una propuesta respecto a las líneas de actuación a través del arte consideradas oportunas para el logro de los objetivos de este trabajo, aun y cuando no se sigue una línea terapéutica, sino educativa.



Figura 7 Líneas de actuación a través del arte. (García, 2013, p.32)

2.1.3 La educación artística: Panorama general

Arte y educación son relacionales del conocimiento humano con una reciprocidad endógena la cual radica en que: “El ente referencial mayor de cada uno de ellos es la totalidad del ser humano en sus tres dimensiones constitutivas: la materia (el cuerpo físico), la intelectual (la razón) y la trascendental (el amor)” (De Siqueira, 2006, p.145). De Siqueira (2009) habla sobre lo distinto y lo relacional entre el arte y la educación, menciona que son dos áreas del conocimiento que intervienen intensamente en la formación de conciencias, construcción de valores y principios sobre la vida, sobre las relaciones entre razón y realidad, metafísica y materialidad, o estética y sensibilidad, esto debido a su proximidad con el cotidiano psicosocial y cognitivo de las personas. Se diferencian, dado que la educación se refiere a la creación de condiciones psicológicas, sociales y pedagógicas para el desarrollo integral de la personalidad de los educandos, incluyendo sus potencialidades críticas y creativas. Por su parte, el arte trata sobre la acción humana en la construcción de obras estéticas o literarias

fundamentadas en principios e ideales. En dicha relación la educación se sirve u ocupa del arte para lograr el desarrollo integral del ser humano en sus tres dimensiones, así como el arte ocupa de la educación para su desarrollo como conocimiento, práctica y desarrollo de técnica en sus múltiples expresiones reflejando las distintas dimensiones de lo humano en sus procesos de relación con la naturaleza y lo cultural.

Por tales motivos el arte forma parte de los currículos en las instituciones educativas a la vez que se constituye como instrumento para la enseñanza y aprendizaje de otros temas curriculares, al reconocer los beneficios extensivos de su práctica. Y es así como a través del tiempo, la educación artística es reconocida como un elemento fundamental para la educación y desarrollo integral, y figura en políticas públicas relacionadas con la educación y la cultura e incluso en cuestiones de derecho y bienestar.

Se reconoce entonces la complementariedad entre arte y educación, ante lo cual explica de Siqueira (2006) “habrá que tener en cuenta el no reducir las especificidades en términos conceptuales, metodológicos e instrumentales que los diferencian” (p.146). Por lo que además infiere que: “la expresión *educación artística* puede provocar un reduccionismo impropio para la comprensión, en caso de que no se consideren los elementos de distinción y de relación presentes en la complementariedad...” (Siqueira, 2006, p.146). Propone la expresión *arte-educación* como una forma más pertinente de entender dicha integración, desarrollo en conjunto a la par del entendimiento de sus diferencias y similitudes.

Al igual que todas las disciplinas, la educación artística ha seguido un camino de desarrollo que continúa su proceso. En la actualidad existe una diversificación considerable en cuanto a la estructura y desarrollo. En este sentido Giráldez (2011) afirma que no existe un consenso u contenidos específicos de la educación artística sino enfoques y tendencias. Por lo anterior, podríamos considerar, que existe una relación importante respecto a las funciones específicas a partir de las cuales se van construyendo los contenidos y metodologías, lo que a su vez es paralelo a los discursos teóricos desde distintas disciplinas. La educación artística se ha configurado en función no sólo del desarrollo del arte, sino desde todas las implicaciones que advierte el hecho educativo para el desarrollo integral tanto en lo individual como en lo social.

Efland *et al.* (2003) reconocen “cuatro paradigmas modernos que marcaran las prácticas de enseñanza artística en el siglo XX” (p.19), entendidos como respuestas

pedagógicas a necesidades y condiciones específicas de orden social y cultural: epistemología, identidad social, localización y salud psicológica conforman y determinan el sentido de la información que constituye su contenido. Tal como fue considerado por Rothko (2007, p.57) desde inicios del siglo XX, podríamos pensar que el problema de la educación artística consiste fundamentalmente en determinar sus objetivos.

Hacia finales del siglo XIX Franz Cizek artista y profesor en la Scholl of Applied Arts de Viena al reconocer el valor intrínseco en el arte creado por los niños fundó una escuela de arte juvenil cuyas orientaciones o directrices se extenderían a Inglaterra y Estados Unidos instaurando una nueva pedagogía en la que la enseñanza primordial se dirigía hacia la producción o a los desarrollos del alumno más que a la evaluación o a los resultados, el valor radicaba en la posibilidad de que el niño expresara lo más que se pudiera. Este enfoque de igual forma desarrolló una tendencia a interrelacionar la enseñanza artística con otras facetas de la vida al potenciar las experiencias vividas y sentidas. Buscando el desarrollo de la autoconfianza, la autoestima y la identificación con el trabajo. El método se desarrolló a partir de una orientación del juego, o la función lúdica, sustituyendo la imitación por la autoexpresión y la contemplación. El eje de la educación gira alrededor del individuo y no de las materias, es decir, la división disciplinar se elimina. La mira se dirigía hacia el disfrute, la autorrealización y la libertad del individuo. El componente necesario en este nuevo modelo como función de las artes o la expresión creativa para niños y jóvenes fue la liberación de la imaginación a partir de una organización de actividades educativas, que girara en torno a la producción como medio para la liberación de sentimientos y en donde se seleccionaban sólo las técnicas que posibilitaran dicho cometido puesto que se considera perjudicial mostrar en clase un tipo de arte creado por cualquier otro autor (Flores, 2012). Con este antecedente se inicia el desarrollo de la primera tendencia de educación artística del siglo XX. Según explican Efland *et al.* (2003) “La educación del arte en sentido moderno surgió unida al «descubrimiento» del arte infantil, que se consideró como una forma peculiar de arte primitivo, especialmente en las clases de arte juveniles de Cizek” (p.27). tendencia que como mencionan dichos autores está relacionada directamente con el arte primitivo emergente de finales del siglo XIX como parte del arte moderno.

A grandes rasgos se distinguen dos enfoques determinantes en la educación artística que son la “educación por el arte” y “educación para el arte”. En “la educación por el arte”,

el arte se convierte en un medio, recurso o herramienta educativa con un fin específico, donde se incluye la expresión personal, es decir retoman o utilizan las posibilidades que ofrecen las artes. Herbert Read es quien desarrolla este enfoque hacia mediados del siglo XX. Giráldez (2009) nos explica que el objetivo de Read:

...no se dirige a la formación artística, sino a lo que el mismo denomina educación estética, es decir, la educación de los sentidos sobre los que se basa la conciencia y, en última instancia, la inteligencia y el juicio humanos. (p.69)

Planteamiento que podemos equiparar con la propuesta de Nochebuena respecto a la importancia e implicaciones de la educación estética para el desarrollo personal y social mencionados anteriormente.

Para el segundo enfoque en “la educación para el arte” las artes tienen un valor implícito e insustituible, un valor en sí mismo y se centran en el desarrollo técnico o propio de la disciplina. En la actualidad se pueden observar posturas antagónicas desde estas dos perspectivas, sin embargo, es común verlas combinadas. Víctor Lowenfeld desarrolla aquello que podríamos denominar el primer enfoque de la educación artística en el siglo XX, muy en concordancia con Cizek, éste enfoque es conocido como Expresión Libre, Autoexpresión creadora, o Tendencia Auto expresiva, – dentro de la educación por el arte– centrada en el desarrollo psicológico del niño a través de las artes visuales donde la importancia de la educación artística residía en el desarrollo del niño así como a la creatividad infantil y la integración en el entorno.

La idea principal de Lowenfeld era que el niño es creador por naturaleza y que la función de la escuela debía orientarse a potenciar esa facultad natural mediante estrategias didácticas basadas en la práctica de la libre expresión y la atención a la evolución natural de sus capacidades e intereses. (Giráldez. 2009, p.70)

Con dicho antecedente, reforzado por las publicaciones de Freud alrededor de la primera década del siglo XX enfocadas en el desarrollo del niño en específico, los enfoques educativos de forma general cambiaron y la perspectiva educativa iniciada por Cizek obtuvo cada vez más adeptos, la educación artística comenzó a cobrar terreno como materia formal, aunque de forma fluctuante. Lo que llevó a que una de las formas de defender o conservar a la educación artística en la escuela, en ese momento fuese tratar de consolidarla como una disciplina más, a partir de la defensa de la estructura cognitiva.

Como explican Flores (2012) y Giráldez (2009) la educación artística se reconfigura con gran auge en los ochenta y rompe con la idea inicial de Autoexpresión Creativa¹⁴, dejando este enfoque sólo para el proceso creativo de productos artísticos, y configurándose como la Educación Artística Como Disciplina. La EACD, “es un planteamiento tanto de la enseñanza como del aprendizaje basado en un cuerpo de cuatro temas cuyos objetivos son la creación, el entendimiento y la apreciación del lenguaje visual y del arte” (Flores, 2012, p.49). En la cual intervienen la historia del arte, la estética, la crítica del arte y la creación artística. Sus metas son: ser considerada al mismo nivel que cualquier otra asignatura con sus cuatro contenidos fundacionales (creación, crítica, historia del arte y estética), que se construya a partir de sus unidades didácticas conocimientos, entendimientos y habilidades evaluables. Este paso resulta muy importante, aunque posteriormente también sería cuestionado desde la perspectiva constructivista que inicia Gardner ante el hecho de que la atención se centrara más en el objeto de estudio que en el estudiante. Otra influencia fue el constructivismo de Piaget en el que se propone además la valoración respecto a los factores de maduración, acumulación de la experiencia e interacción con el medio, pues todo ello influye y aporta al proceso de la educación artística desde la perspectiva del desarrollo cognitivo en el estudiante, enfocándose en el proceso de percepción, desarrollo cognitivo y creatividad (Flores, 2012), y sobre todo Gardner al presentar su teoría sobre las inteligencias múltiples resaltando la importancia de la educación artística para el desarrollo y al tomar en cuenta que existen diversas formas de comprensión y cognición que pueden desarrollarse a partir del trabajo artístico. Además de que se revaloró la perspectiva de la educación artística solo a nivel subjetivo, expresivo o emocional.

Gradualmente se han ido desarrollando o incorporando nuevas formas o enfoques en la educación artística, tomando en cuenta la multiculturalidad en la que se atiende la dimensión espacial, temporal y humana, se considera el placer estético, se busca promover la conciencia social, la diversidad y la diferencia (Flores, 2012).

El concepto de posmodernidad ha llegado a ser necesario, pues al igual que se han desarrollado propuestas de un currículum posmoderno aplicado al diseño curricular,

¹⁴ Que según Giráldez comenzó a ser cuestionada por los resultados tras un mal entendimiento y ejercicio de la propuesta de Lowenfeld.

pretendiendo hacer presentes en el aula las características de ésta idea desarrollada por Efland, Fredman y Sthur en su libro *La educación en el arte posmoderno*.

Dichos autores consideran un principio básico para la educación artística actual, según explica Flores (2012): la inclusión del arte contemporáneo en todas las actividades didácticas que se lleven a cabo dentro del campo de la educación artística, así como de otros productos visuales que no sean considerados como arte pero que tengan relación con la vida de los destinatarios del taller o de la actividad.

Otra de las influencias es la Teoría Crítica de Theodor Adorno y Max Hoekheimer trasladada por Richard Cary como Pedagogía Crítica o Pedagogía de Arte Crítica. La Pedagogía de Arte Crítica, aporta sobre todo una forma de escoger o crear los contenidos para lograr una educación que favorezca el pensamiento crítico, el conocimiento propio y la justicia social, contenidos que no serán elegidos y definidos por los investigadores, sino por los protagonistas del proceso enseñanza aprendizaje: educadores y alumnos (Flores. 2012).

2.1.3.1 Educación artística y educación patrimonial. Un andamiaje para la vida

Con lo anterior reconocemos que tanto las perspectivas modernas como posmodernas en el ámbito de la educación artística reconocen la importancia y vínculos entre el arte y la vida; la importancia de trabajar respecto a entornos y contextos particulares, así como desde las individualidades y la atención centrada en el educando. Como lo propuso la escuela Nueva cuya orientación se enfocó en proporcionar una educación para vivir y comprender el mundo, corriente educativa que a su vez sustenta la orientación o enfoque contemporáneo planteado por Calaf y Fontal (2010) en el que se visibiliza la posibilidad de orientar la educación artística hacia la construcción de patrimonios¹⁵ desde personales hasta compartidos. Orientación en la que se proyecta la enseñanza y aprendizaje de lo artístico hacia el concepto de patrimonio cultural; y se reconoce la posibilidad de orientar la educación artística hacia un fin psicopedagógico como es el conocimiento (y autoconocimiento) de los individuos y grupos a través de sus producciones artísticas y sus valores culturales, lo que genera una estructura comunicativa en la enseñanza de lo artístico.

¹⁵ Entendiendo patrimonio como el conjunto de relaciones de propiedad y pertenencia entre bienes y personas. Enfoque que se desarrollará en el siguiente apartado.

Los aportes del aprendizaje de lo artístico como patrimonio cultural son identificados por Calaf y Fontal (2010) a través de los siguientes objetivos propuestos:

1. Un enfoque *constructivo*. Se construyen creaciones artísticas que permiten comprender el medio y las personas del entorno de los sujetos que aprenden.
2. Un enfoque *con proyección social*. El patrimonio es una realidad colectiva con un fin social.
3. Un enfoque *psicopedagógico*. El patrimonio personal de los individuos permite conocernos y comprendernos como individuos y como miembros de diferentes grupos. Somos en función de lo que valoramos.
4. Un enfoque *conectado con la realidad*. Comprender como patrimonio una realidad artística creada por nosotros o por otros permite dotarlo de un valor identitario, característico y caracterizador de un contexto y definitorio de un momento cultural.
5. Un enfoque *interdisciplinar*. El patrimonio artístico se comprende dentro de un concepto mayor que es el patrimonio cultural, que incluye todos los ámbitos culturales. Éste sería el denominador común que permitiría integrar lo artístico en lo cultural.
6. Un enfoque *humanizado*. El individuo -en tanto que representante unitario de la dimensión humana- se sitúa como centro de referencia: como creador (producción artística), como conocedor (estudioso artístico: historiador, crítico, filósofo...), como docente (profesor de arte), como destinatario (individuos y grupos sociales), como agente de valoración (críticos, gestores culturales...) y, finalmente como transmisor (de unas a otras generaciones). (p.30)

Como podemos observar cada uno de estos puntos u objetivos propuestos forman parte en toda expresión artística, sin embargo, habría que tener claros todos estos alcances, a la hora de crear contenidos con la finalidad de tener una mejor visibilidad del logro de los objetivos, así como de las posibilidades que se identifiquen durante el desarrollo de las intervenciones educativas. La aportación de la educación patrimonial a la educación artística radica en que se habla de “una educación que crea patrimonios artísticos, que se apropia simbólicamente de otros, que decide vincularse a su contexto espacio - temporal, que está viva y, sobre todo, que se genera *desde y para* los sujetos que aprenden.” (Calaf y Fontal, 2010, p.31)

La educación artística para la educación patrimonial implica lo siguiente de acuerdo con Calaf y Fontal (2010):

1. Una finalidad constructiva individual y social. Configurar un patrimonio artístico individual y colectivo.
2. Una visión pragmática. Sensibilizar a los docentes sobre su patrimonio artístico y cultural para generar inercias de actuación.
3. Una concepción contextual. Relación con el contexto próximo, aprovechamiento del medio y sus recursos.
4. Una referencia a la idea de contexto, concretamente de escala. Comenzar a construir la experiencia de lo artístico desde dentro hacia afuera, desde lo personal hasta lo colectivo del grupo clase, del centro escolar, del barrio, del pueblo o ciudad, de la región, etc.

5. Una visión individualizada de lo artístico. Construcción de patrimonios individuales y colectivos partiendo de los referentes propios.
6. Una ordenación que, siguiendo a Efland, Feedman y Stuhr (2003) calificaríamos como postmoderna, de la enseñanza del arte: por módulos, mediante pequeños relatos, que considera la deconstrucción como referente y que asume la relación poder-saber anulando las diferencias entre baja y alta cultura; ahora tenemos la cultura próxima, de nuestros patrimonios y la cultura de otros patrimonios. Es el sujeto y su consideración dentro de un grupo el que determina que es y que no es parte de su patrimonio, lo cual no implica que esa determinación sea categórica y extensible a lo que es y no es arte. Esto nos lleva a la inclusión del multiculturalismo e interculturalismo como referencias disciplinares.
7. La integración del hecho artístico en el hecho cultural. Suprimir al menos conceptualmente, la diferenciación disciplinar. En la medida de lo posible, comprender las obras dentro de su contexto cultural. (p.31)

El patrimonio cultural es visto no solo como un contenido, sino como un enfoque y metodología educativa, en el que se le reconoce; como parte esencial en la identidad de las personas, y por ello como un contenido clave en educación artística (Fontal, Marín y García, 2015).

Al trabajar desde esta visión del patrimonio se promueve el desarrollo de la integralidad del individuo como mencionan Fontal, Marín y García (2015). El trabajar la educación artística desde la visión patrimonial se dirige a la formación de ciudadanos críticos activos y creativos, y se enfoca en el desarrollo de la comprensión, conocimiento, expresión y análisis del mundo que les rodea. Las autoras identifican que; así como el conocimiento, la comunicación, la comprensión, la creación y la identización son dimensiones propias de la educación artística, también lo son del patrimonio cultural.

La educación artística desde la perspectiva patrimonial (Fontal, Marín y García, 2015) hace referencia a valores y a relaciones; a los valores que se proyectan en los procesos de enseñanza-aprendizaje: identitarios, sociales, emotivos, etc. Y a las relaciones –de sensibilización, de propiedad, de identidad, de pertenencia o de apropiación, entre otras– que se establecen entre los educandos y los contenidos propios de la educación artística, esto en referencia a su componente identitario, cultural y social. Desde esta perspectiva las autoras proponen la comprensión de los procesos educativos en esta área, partiendo de los procesos de generación de patrimonio, la contemplación de las relaciones entre el educando y la realidad artística, a medida que este teje hilos, uniones y conexiones con los contenidos.

Desde este enfoque relacional, adquieren importancia los procesos de generación de valores patrimoniales y en correspondencia se comprende “la educación artística como construcción social, en relación activa con los alumnos, en un proceso recíproco que se dirige de las personas hacia la materia, para después revertir en el alumno, generando en él valores de apropiación simbólica” (Fontal, Marín y García, 2015, p.131). Lo que se reconoce como un proceso de generación de valores patrimoniales o patrimonialización además de identificar que: “Sin estos procesos y sin las personas que los mueven no podríamos generar aprendizajes significativos en educación artística ni en educación patrimonial” (Fontal, Marín y García, 2015, p.131).

Para abordar la educación artística desde la metodología o visión patrimonial, proponen trabajar la expresión y los contenidos artísticos desde ese enfoque; a través de las relaciones entre el alumno y los aprendizajes (Fontal, Marín y García 2015). Es decir, el alumno siempre es el centro, a la par que su relación con los contenidos de enseñanza – aprendizaje y en la creación de los lazos o vínculos identitarios.

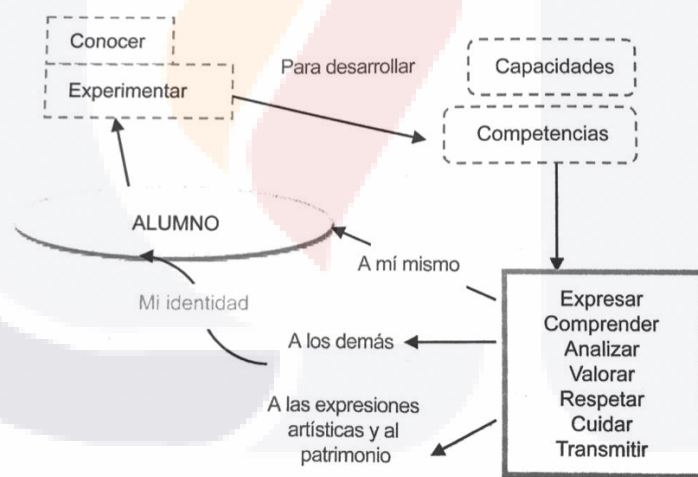


Figura 4.2. Secuencia de procesos en educación artística desde la visión patrimonial.

Figura 8 Secuencia de procesos en educación artística desde la visión patrimonial. (Fontal, Marín y García, 2015) A partir de Fontal (2013).

“El alumno conoce y experimenta a través de las estrategias y contenidos de educación artística para desarrollar capacidades y competencias propias de la asignatura” (Fontal, Marín y García, 2015, p.132), se trabaja en el aprendizaje de nuevas formas de expresar, en el desarrollo de la capacidad de comprensión de los mensajes artísticos y visuales, en el análisis

de la información y en desarrollar actitudes de valoración, respeto, cuidado y transmisión del patrimonio artístico y cultural. De este modo se trabaja la formación integral del alumno a través de la adquisición de nuevos aprendizajes, así como también con las relaciones que se establecen con los demás y con el patrimonio, lo que a su vez contribuye en el afianzar la identidad del alumno, misma que se expresa y se conoce en los progresos de su interacción con el otro a la par que se generan aproximaciones a la diversidad expresiva y cultural. Misma que como construcción identitaria se revierte en el alumno y sus esquemas internos –ya sea de aprendizaje, de autoconocimiento e identitarios – generando el reinicio de la secuencia de procesos sobre la base recién configurada (Fontal, Marín y García, 2015).

Esta visión considera la integralidad del ser humano, así como el enfoque relacional; la base más importante de la formación del educando es el educando mismo y también punto de partida de los procesos integrales del mismo. Hablamos del desarrollo de lo propio y no de una implantación forzosa. Como observamos anteriormente los procesos de valoración y relación son fundamentales, tanto para el logro de los aprendizajes significativos, como para la generación de identidades a partir de la propia reflexión y generación de valor (es), ya que se atraviesa por procesos psicopedagógicos que van desde el trabajo con los objetivos artísticos, así como con la generación y apropiación de patrimonios; mismos que refieren contexto y tiempo histórico. Por otro lado, se identifica que estos objetivos propuestos de la educación artística desde la educación patrimonial como enfoque o metodología se encuentran por un lado fuertemente relacionados con las bases que propone trabajar Nathaniel Branden para el desarrollo de la autoestima, así como con los objetivos planteados en este trabajo.

2.1.3.2 La educación patrimonial

En líneas anteriores se habló respecto al trabajo de la educación artística y educación patrimonial, así como también se definieron objetivos de su trabajo en conjunto, mismos que coincidieron de forma amplia con los fines y objetivos propuestos por la Maestrante. A razón de ello y aunque no se trate propiamente de educación artística se considera necesario ampliar el abordaje respecto al enfoque de educación patrimonial al que nos referimos, tomando en

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

cuenta las incidencias y correspondencias encontradas, así como sus posibilidades a nuestro campo de estudio.

El enfoque de educación patrimonial al que nos referimos en líneas anteriores propuesto por Fontal (2013) parte inicialmente de la equivalencia de la definición de patrimonio como objeto de valor o la atribución de valor, esto desde el aspecto histórico, educativo y social, haciendo énfasis en que muchas de las ocasiones existen un desconocimiento exacto de dicho valor.

Se reconoce que las asociaciones a dicho concepto, o bien las asignaciones de valor (como los bienes de interés cultural, o aquellos señalados como patrimonio nacional, derivados de miradas históricas o legislativas) son reconocidas a partir de instituciones como la UNESCO, por ejemplo. Ante lo cual sin quitar valor ante dichos señalamientos y valoraciones considera que “no debemos de suponer ni que son los únicos elementos patrimoniales a trabajar educativamente, ni que necesariamente han de ser los más relevantes en nuestros círculos de identidad” (Fontal, 2013, p.13).

Por otro lado, Fontal (2013) señala el valor de generar espacios interpatrimoniales en los que el diálogo es el elemento esencial, donde sensaciones y sentimientos a través de palabras generan posibilidades de interacción que tienen la posibilidad de nuevas asociaciones y generación de nuevos patrimonios. Explica por otra parte la importancia de la visualización del patrimonio intercambios, refiriéndose con ello a la integración de las experiencias de la persona considerando los ámbitos educativos; formal, no formal e informal; educación reglada, museos y espacios paralelos de educación e informal en las que tienen igualmente valor las experiencias familiares y cotidianas. (Casa Hogar)

En ese sentido:

El concepto de patrimonio se refiere a la *relación existente entre bienes y personas*. Esta relación no es unidireccional ni única, sino que puede expandirse y enriquecerse en varios sentidos. Así, las personas pueden establecer vínculos con los bienes, entre sí a partir de diferentes bienes, o en otro sentido: entablar vínculos con los bienes a través de las personas. Este galimatías tiene una fácil explicación: El trabajo a través de la educación patrimonial parte de vínculos sentimentales, es decir de lo subjetivo y particular hacia lo compartido, de forma que la subjetividad individual puede sumarse a otras diferentes, aumentando el poder de asimilación y sensibilización hacia los objetos, a través de la creación de espacios de diálogo y aprendizaje de carácter sumamente enriquecedor. (Fontal, 2013, p.59).

En este enfoque se concibe la educación patrimonial como la activación de formas de relación entre bienes y personas, así como la educación trabaja en formas de relación entre personas y contenidos de aprendizaje. Por lo cual establece una secuencia orientada a la sensibilización del patrimonio como una didáctica en la enseñanza del patrimonio (o proceso de patrimonialización) con la siguiente estructura (Fontal, 2013):

- conocer para comprender.
- comprender para la puesta en valor.
- puesta en valor para la apropiación simbólica.
- apropiación simbólica para el cuidado y conservación.
- cuidado para el disfrute.
- disfrute para la transmisión.

A partir del entendido de que el bien es susceptible de ser valorado (en pasiva), es decir el valor es añadido por el hombre, no es algo propio del bien y en ello está, en mucho la pervivencia transgeneracional de los bienes, por un lado, así como la identidad de los pueblos. Respecto a los valores (otorgados) se reconocen varios tipos, los que no se ponen en duda y se establecen desde la visión estática o dominante como por ejemplo el valor histórico, artístico, arqueológico, estético, o antropológico. Entre educación y patrimonio existe una estrecha relación. Las formas de trabajo propuestas por Fontal (2013) son:

- Educación con el patrimonio: empleo del patrimonio como recurso didáctico.
- Educación del patrimonio: enseñanza de determinados contenidos con elementos patrimoniales que se integran en materias escolares o en otros contenidos disciplinares.
- Educación para el patrimonio: orientada a la enseñanza y aprendizaje de contenidos relacionados con el patrimonio.
- Educación desde y hacia el patrimonio o educación patrimonial: educación conceptualizada desde la propia idea de patrimonio. Toda educación es patrimonial, porque pretende conformar identidades, ayudar a ser y estar, a formar parte de.

La educación patrimonial sobre, a través de, y para el patrimonio, implica la educación sensorial, perceptiva, corporal espacial, emocional expresiva, y comunicativa, activa, comprensiva, estética, cognitiva, crítica, ambiental, multicultural, ética e inclusiva (Fontal,

2013). Este enfoque maneja en todo momento la dimensión humana desde el punto de vista educativo. Como sabemos cuándo hablamos de patrimonio no solo hablamos de bienes objetos, sino también de elementos inmateriales y espirituales. Ante la flexibilidad del concepto la autora plantea que el patrimonio más importante son las personas. Definiéndole de la siguiente manera:

El patrimonio es la relación entre bienes y personas. Esos bienes pueden tener componentes materiales e inmateriales, incluso la mezcla de ambos. Por eso cuando los bienes son personas, el patrimonio es la relación entre personas y personas, la relación más inmaterial y espiritual que existe. (Fontal, 2013, p.18)

Desde este enfoque las emociones y recuerdos experimentados pueden ser patrimonio. El bien puede tener un componente material e inmaterial; el componente material puede ser el objeto que genera dichas emociones o recuerdos y el componente inmaterial los recuerdos y emociones contenidas en el objeto. En ello se ven proyectados los valores de un protagonista sobre el bien; que pueden ser emotivos, vivenciales, relacionales y testimoniales. El protagonista es el ser humano que proyecta el valor sobre el bien y en consecuencia le conserva y custodia. Por otro lado: al mismo tiempo se pueden considerar las visiones materialistas reducidas a las múltiples visiones o relaciones del patrimonio – es decir otro tipo de relaciones-, de lo que es valor o de lo que es un bien. Finalmente, la persona o relación con la persona que promueve dichas emociones o a partir de quien un objeto se puede valorar como patrimonio se convierte en uno de los principales patrimonios de un individuo.

La importancia que se atribuye a las relaciones en torno al patrimonio son elementos de primer orden y de igual manera “la clave de la generación de identidades colectivas es el consenso, la comunicación de señas identitarias individuales que al ser compartidas y consensuadas comienzan a dar cuerpo a una identidad colectiva o hacer visible lo invisible” (Fontal, 2007 en Gómez,2013, p.81). Como podemos observar este enfoque establece una reciprocidad entre educación patrimonial e identidad lo que permite ver el alcance que tiene para el desarrollo integral desde la infancia, así como en cualquier edad y contexto; y de igual forma para la construcción social. En acuerdo con Gómez (2013) “...el patrimonio, como construcción social no pretende ser fin, en cuanto a contenedor en el que se recogen las diferentes manifestaciones identitarias, sino origen o detonante, un arrecife o sustrato para la proliferación de señas; para las individualizaciones” (p.81).

Con base en lo anterior podemos resaltar la importancia de trabajar en la promoción o generación de procesos educativos significativos lo que implica el trabajo con el desarrollo de lo propio pensado desde el individuo y su relación con el entorno de forma consiente y enfocada a partir del desarrollo de modos de expresión, interacción y apropiación simbólica, así como con la construcción de micro relatos que den forma y sentido a la experiencia vital. Así como también de las interconexiones entre los fines que persigue tanto la educación artística como la educación patrimonial.

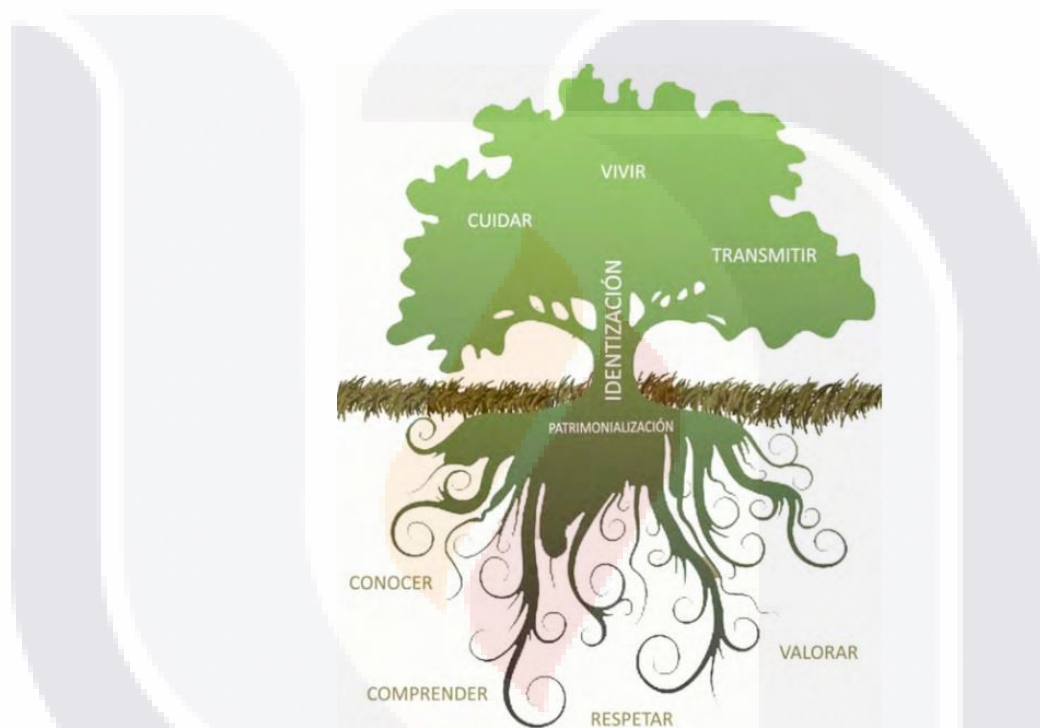


Figura 9 El proceso de patrimonialización como sustrato de la identidad. (Gómez, 2013, p. 323)

Gómez (2013) explica que la identidad tiene una doble naturaleza; sustancial y dinámica; es decir habla de la conformación de la identidad desde esta dualidad. Comprende la identidad como construcción vital destacando su carácter dinámico y su conformación poli-sustancial, configurándose a través del cosmos de experiencias, conceptos, identidades, afectos, estructuras culturales, etc. En esta perspectiva la autora nos explica que la identidad caracterizada por lo procesual equivale a identidad; a un proceso de identidad. En donde al hablar de una colectividad es la narratividad desde donde se aporta unidad al conjunto de cambios identitarios. Y en acuerdo como lo menciona: la memoria juega un papel fundamental a nivel tanto individual como colectivo. Ya que “El recuerdo nace como

una construcción, como una sinapsis entre el entorno y el individuo” (Gómez, 2013, p.126). Lo que nos lleva a resaltar la importancia que existe en el generar procesos de desarrollo de la percepción y valoración; de la construcción y desarrollo de patrimonios personales como parte de la educación patrimonial, así como de las posibilidades de los procesos de enseñanza aprendizaje que existen al hacer mancuerna con la educación artística.

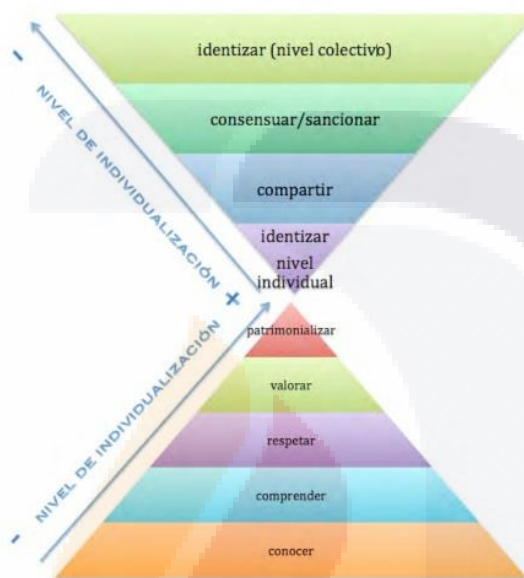


Figura 10 Proceso de identización. De la identidad individual a la colectiva. (Gómez, 2013, P. 481)

2.1.4 Observaciones preliminares

Como pudimos observar, en el proceso de desarrollo de la educación artística intervienen significativamente los planteamientos teóricos de distintas disciplinas lo que configura diferencias considerables en el currículum, o estructura en los diseños de la educación artística tanto en el ámbito de la educación formal como la no formal, e incluso en el abordaje o concepción de objetivos para los diseños educativos e intervenciones de educación artística con fines sociales, que en la actualidad cobran una relevancia considerable. Por tales motivos a pesar de ser reconocida la importancia de esta disciplina, no existe digamos una unificación de contenidos, sin embargo, al mismo tiempo dada la naturaleza de la disciplina y los fines que persigue existe un extenso campo de desarrollo que por otro lado requiere del compromiso del ejercicio de los profesionales que la ejercen.

A diferencia de la educación artística en la educación básica (o educación inicial), la enseñanza de las artes desde la profesionalización tiene un desarrollo mayormente estructurado o sistematizado. Podríamos decir que lo anterior es debido a la multiplicidad de influencias teóricas que interfieren o abonan a los propósitos de la educación artística como parte del desarrollo social y humano, en donde no sólo se ven implícitos los procesos a partir de los cuales se desarrolla la propia producción artística o estética sino las perspectivas teóricas desde la filosofía, la educación, la sociología, la antropología o la psicología.

Además de lo anterior, los cambios sociales, culturales y tecnológicos han constituido diversas formas de percibir o construir a la educación artística como una necesidad y una herramienta esencial para el desarrollo, como se ha mencionado anteriormente. Por ello, se han desarrollado formas eclécticas en la educación artística además de propuestas posmodernas a partir de la perspectiva o teorización del arte posmoderno, donde se propone que el arte actual o contemporáneo debería de ser enseñado en el aula dado que es lo que de algún modo le sería más familiar al niño en su contexto, así como el trabajo y valoración del microrelato.

A la par del desarrollo teórico que como vimos anteriormente ha implicado; procesos, perspectivas, modelos curriculares y funciones diversas, tanto desde el ámbito de la educación formal como de la no formal se han puesto en práctica ejercicios de intervención de educación artística desde instancias gubernamentales, ONGs y escolares para incidir en la mejora del desarrollo social. Interés que va en aumento, aunque aún la profesionalización de la disciplina es tema a trabajar, puesto que como explica Capistrán (2018):

...es frecuente ver investigadores e investigadoras del ámbito artístico que, en la preocupación por cumplir con su función de “profesor investigador universitario”, no saben qué proyecto llevar a cabo. Algunas veces, se enfrascan en estudios de tipo teórico- analítico de obras o géneros artísticos a través de disciplinas como la semiótica y la hermenéutica. Si bien, estos estudios contribuyen al análisis y la comprensión de los diversos fenómenos artísticos, desde el punto de vista práctico abonan muy poco a la mejora de la calidad en la educación artística básica (sobre todo si se toma en cuenta el tipo de áreas de oportunidad que existen) y suelen tener poco impacto social. (p.11)

Aunque aún en la actualidad se requiere muchas veces de la justificación o argumentación respecto a la importancia de la educación artística ya que se le considera en algunos casos solo como entretenimiento, o materia de relleno en la educación formal, debido a todas estas circunstancias expuestas respecto a la unificación o conformación de los currículos, es cada

vez más reconocido su valor formativo y transformador como observamos a lo largo de este trabajo, sobre todo ante los cambios y necesidades que se viven en las sociedades actuales. Tomando en cuenta las múltiples esferas que atraviesa la educación artística o la experiencia de lo artístico de forma transversal en el desarrollo del hombre, además de trabajar dicha disciplina incorporando la visión relacional de la educación patrimonial ya sea como enfoque, metodología o contenido y tomando en cuenta la similitud de objetivos que persiguen, así como de sus modos de actuación, dirigidos hacia el desarrollo integral del individuo desde el individuo mismo.

Resulta importante considerar que a pesar de que la educación artística no tiene como objeto la formación de artistas existe la posibilidad de que esta primera experiencia “sea un factor importante susceptible de ser incorporado al desarrollo global del niño y no un elemento contradictorio que haya de ser posteriormente eliminado.” (Rothko, 2007, p.61). Lo artístico tiene la posibilidad de establecer distintos tipos de roles y relaciones con el hombre y viceversa entre ellos tiene la posibilidad de crear puentes y modos de relacionarnos y entender el mundo, de conocernos y de desarrollar nuestra identidad.

El arte y la educación artística hacen posible u ofrecen de forma intrínseca el desarrollo del pensamiento original, la creación original y la expresión personal que se gesta desde la infancia y es un factor vital a lo largo de la vida, configurando el modo de autoconcepción y de habitar en el mundo, por lo que a lo sumo no necesitaría ninguna justificación para ser reconocido o valorado dentro del currículum educativo y fomentado en ámbitos no formales. La tabla 2 muestra los aspectos que posibilitan y desarrollan las expresiones artísticas y estéticas.

Tabla 5 *Desarrollos que hacen posibles las expresiones artísticas y estéticas señalados por Venegas (2002). Elaboración propia.*

Desarrollos

<i>Facultades intelectuales</i>	Consciencia, atención, reflexión, comprensión, abstracción, asociación, aprendizaje, recordación, análisis, acumulación, asimilación y transferencia de experiencias, desarrollo de iniciativas y decisión.
<i>Capacidades afectivas</i>	Emociones, gozar, amar, reír, comunicarse con diferentes recursos, hablar y modular la voz, expresarse corporalmente, apreciar valores, opinar, criticar, elaborar juicios, poseer gusto estético, imaginar, producir obras.
<i>Capacidades sensoriperceptivas</i>	Generalmente se mencionan cinco sentidos externos y se dejan al margen los sentidos internos. Los cinco sentidos externos, posibles gracias a órganos como los ojos, la piel, la nariz, los oídos y las papilas gustativas permiten tener vista, oír y –mejor escuchar–, tocar, oler y discriminar sabores. Estos sentidos reciben estímulos o sensaciones (proceso sensorial) que se transmiten –por asociaciones del sistema nervioso a través de las neuronas y las dendritas– al cerebro, donde se procesan las sensaciones y se elabora una respuesta; por ejemplo, ante una sensación de calor extremo, la respuesta es un movimiento rápido de protección y la emisión de un grito. Los sentidos internos nos permiten tener conciencia de lo que pasa dentro del cuerpo. La facultad sensoriperceptiva completa, o percepción, se cumple cuando las sensaciones recibidas a través de los sentidos se unen en el proceso mental con la sensibilidad y la razón, para elaborar ideas y sentimientos, emociones, experiencias, conocimientos, recuerdos y acciones o respuestas, como en el ejemplo anterior.
<i>Coordinación del sistema óseo, del neuronal y del muscular de cada una de las partes del cuerpo</i>	Determinan infinidad de movimientos, posturas, gestos y destrezas. Por ejemplo, en el área de artes plásticas la coordinación ojo-cerebro-mano (observar, pensar y hacer) y la coordinación motriz fina de todos los músculos de la estructura fisiológica de brazos y manos que hace posibles innumerables acciones: escribir, dibujar, pintar, modelar, recortar, etc.

2.2 El Niño Institucionalizado

Siguiendo a la RELAF, Díaz (2018) explica que la mayor parte de la niñez fuera de cuidados parentales están en acogimiento residencial en América Latina, existiendo iniciativa en realizar cambios a su estructura por algunos países; residencias más pequeñas o bien el acogimiento familiar; recurriendo a la familia extensa o a personas de la comunidad. Por otra parte, también menciona que los procesos de intervención y seguimiento no son claros, por lo que los niños que se encuentran en estas instituciones pueden pasar grandes periodos dentro de ellas, sin otras alternativas de acogimiento.

En México, el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), es la instancia encargada de garantizar la protección de la infancia fuera del cuidado paternal. El DIF nacional en coordinación con los DIF estatales y municipales implementó los Centros Nacionales Modelo de Atención, Investigación y Capacitación Casa Hogar. Sin embargo, existen otras numerosas instituciones bajo el cargo de grupos religiosos. Según la RELAF (2010), en México existen 703 instituciones encargadas de la atención de niños fuera del cuidado paternal, de éstas, según Aldeas Infantiles México (2009), el 72% son organismos no gubernamentales. (Díaz, 2018, p.24)

2.2.1 Consideraciones generales

La UNICEF (Palummo, 2013) reconoce:

El impacto de la internación sobre el desarrollo cognitivo y emocional de los niños es inmenso; la evidencia empírica demuestra que lo es aún más en el caso de los niños menores de tres años, niños con discapacidades, o con necesidad de atención psiquiátrica, así como de los niños migrantes o en condiciones de pobreza extrema. (parr. 2)

Así como también el hecho de que es difícil establecer el número de niños que viven en estas condiciones, dada la falta de datos respecto a las distintas instituciones encargadas. Señala una cifra aproximada que podría superar los 240.000 niños en América Latina y el Caribe. Además de que son varios los países que carecen de información precisa. Al no existir un criterio único de sistematización, se generan situaciones que complican la labor de investigación. En muchos de los casos no hay registros oficiales de las instalaciones y los recursos materiales y humanos de las instituciones, así como tampoco se realiza una supervisión de las condiciones de vida de los niños de acuerdo a sus derechos y necesidades.

2.2.2 Afectaciones principales

De forma general la modalidad de funcionamiento de los espacios de institucionalización provoca efectos en los que se producen huellas imborrables en la subjetividad de quienes los transitan, en las que se tornan imposibles las relaciones de seguridad y confianza entre los individuos. Como consecuencia se “comprimen las interacciones sociales ajustándolas a un molde necesitado de normas de comportamiento que despiertan sospecha, envidia, rivalidad hostil, ansiedad y frenan las relaciones sociales” (De la Iglesia y Di Iorio, 2006, p.24).

Los niños que han sido separados de su madre o de sus principales cuidadores desarrollan situaciones relacionadas con la depresión como: desesperanza, tristeza, irritabilidad, una falta general de gusto por realizar sus cosas, lo que trae consigo problemas de interacción social (Chávez, 2018). Al respecto Benguechea(1996) identifica: desequilibrios emocionales, pobre autoestima, incapacidad para la adaptación, depresión, limitaciones en el desarrollo del niño al vivir el internamiento y un desarrollo psicosocial afectado.

Las afectaciones principales de un niño internado o privado de los cuidados parentales, son: la autoestima deteriorada, de la que derivan muchas otras perturbaciones, condicionamientos desfavorables para la construcción de identidad personal y la falta de pertenencia, se dificulta la autonomía, hay falta de reconocimiento y expresión de las emociones, falta de motivación, apatía, dificultades para la socialización, dificultades en el rendimiento académico, falta de disciplina o atención a figuras de autoridad o seguimiento de reglas, angustia, depresión, ansiedad, falta de concentración, agresividad y necesidad socio afectiva, ensimismamiento y falta de sentido de vida. (Peralta y Sandoval, 2016), (Musitu, Clemente, Escarti, Ruipérez y Román, 1990), (Sánchez y Mendoza, 2011), (Chávez, 2018). De forma general se reconoce la afectación respecto a las habilidades sociales, mismas que tienen amplias consecuencias en el desarrollo del niño en sus múltiples dimensiones humanas y por ende condicionan su desarrollo integral.

Las carencias afectivas en el niño según De Ajuriaguerra (1996) son de tres tipos: Insuficiencia maternal: Ausencia de la madre o haber tenido algún sustituto de la madre, discontinuidad: fruto de separaciones, y distorsión: que se refiere a la calidad de la disposición o presencia de la madre.

Con el fin de coadyuvar en la mejora de dichas afectaciones, se propone: promover la interacción social, desarrollar programas que promuevan la valoración positiva, la toma de decisiones, el planteamiento o selección de objetivos, planear en las distintas esferas personal, ejercitar la escucha activa y promover la interiorización de normas y reglas. (Peralta y Sandoval, 2016), propuestas que a su vez son muy similares a las realizadas (Zamora, 2012), (Lara, Montoya y Toro, 2017) para promover la autoestima en los niños, revisadas en el capítulo anterior.

Si bien las circunstancias de estos menores quedan fuera del alcance, igualmente podemos reconocer que existen elementos que desde la educación pueden coadyuvar en la mejora del desarrollo integral del menor haciendo énfasis en la importancia de trabajar en lo físico, mental y emocional.

2.2.3 Abandono

El sentimiento de seguridad que el niño forma internamente será una base para construir un yo maduro con capacidad para adaptarse, el niño necesita ser querido y aceptado por su familia y principalmente por la madre ya que naturalmente es el primer vínculo que establece. Según Pereira (1991, citado en Chávez, 2018)

la familia sería la institución natural para que el niño vaya alcanzando su estado óptimo en el desarrollo físico psíquico y social que lo vaya llevando a la madurez, donde la madre o cuidador principal sea quien le de garantía a la seguridad y permanencia emocional. (p.50)

Las carencias afectivas, abandonos, negligencia o algún acontecimiento dramático familiar son interferencias y producen alteraciones en su desarrollo.

Pereira de Gómez (1991, citado en Chávez, 2018) define abandono infantil como “la falta injustificada de asistencia a un niño de corta edad” (p.51), ante dicha necesidad una institución busca cubrir dichas faltas, esta autora además distingue dos maneras de abandono; una en donde el niño es abandonado en instituciones de acogimiento sin que se sepa el nombre de los padres y dos el que es acogido en instituciones donde sí se sabe sobre los padres, nombres o circunstancias pero donde éstos se desentienden.

Ante la ruptura de un vínculo como menciona Chávez (2018)

...no sólo se pierde la satisfacción de la respuesta a las necesidades afectivas de seguridad o protección, sino hay un movimiento interno de pensamientos, significados o esperanzas que

se tenían de la persona, ahora se siente como si se perdiera parte de su sí mismo, el sentido de lo que somos puede llegar a sentirse incompleto. (p.41)

2.3 Autoestima y desarrollo infantil

2.3.1 ¿Qué es autoestima?

La autoestima es una manera particular de experimentar el yo. Es más compleja que cualquier imagen mental que tengamos de nosotros mismos y más esencial que cualquier sentimiento transitorio. Incluye los componentes; emocionales, evaluadores y cognitivos. Subyace en la conciencia, como contexto o contenedor de pensamiento, sentimiento y respuestas a la vida, es decir como la base de nuestro ser. Todo se ve afectado por nuestro más profundo sentimiento de quiénes somos, y qué creemos que somos, de qué somos capaces, qué merecemos. (Branden, 2000). Podemos inferir con esto que ello implica confrontación, aceptación y movimiento, posicionamiento, y reconocimiento en el sí mismo, y en la manera de ser en el mundo y con el mundo.

Branden (2011) explica que la autoestima consiste en:

...la confianza en nuestra capacidad de pensar y de afrontar los desafíos de la vida y la confianza en nuestro derecho a ser felices, el sentimiento de ser dignos, de merecer, de tener derecho a afirmar nuestras necesidades y a gozar de los frutos de nuestros esfuerzos. (p.33)

Este autor reconoce dos conceptos como los pilares duales de la autoestima; autoeficacia y auto dignidad. Los define de la siguiente manera (Branden 2011, p.41):

- Autoeficacia, significa confianza en el funcionamiento de mi mente, en mi capacidad de pensar, en los procesos por los cuales juzgo, elijo, decido; confianza en mi capacidad de comprender los hechos de la realidad que entran en la esfera de mis intereses y necesidades; confianza cognoscitiva en mí mismo.
- Autodignidad, quiere decir seguridad de mi valor; una actitud afirmativa hacia mi derecho de vivir y de ser feliz; comodidad al expresar apropiadamente mis pensamientos, deseos y necesidades; sentir que la alegría es mi derecho natural.

Siguiendo a Branden la autoestima corresponde a aquello que depende única y exclusivamente de nuestra elección volitiva. Sus cimientos no tienen que ver con posesiones, popularidad, prestigio o logros, se trata de conciencia, responsabilidad e integridad, se trata

de valorar la autenticidad personal, no tiene que ver con posicionamientos o sentido de pertenencia a agrupaciones sociales, religiosas o políticas, se trata de conciencia, se trata de buscar siempre autoafirmarnos, construirnos, dejando fuera el control o la manipulación. El éxito no es sinónimo de autoestima. Reconoce como algunas de sus fuentes: La voluntad de comprender, la voluntad de ser eficaz, el pensar de forma independiente, la auto aceptación, la responsabilidad del uno mismo.

La experiencia de la autoeficacia genera el sentido de control sobre la propia vida, que asociamos con el bienestar psicológico, la sensación de estar en el centro vital de la propia existencia, a diferencia de ser un espectador pasivo o víctima de los acontecimientos. La experiencia de la autodignidad posibilita un sentido benevolente no neurótico de comunidad con otros individuos, la fraternidad de independencia y la consideración mutua, a diferencia del aislamiento del resto de los humanos, por un lado, o del hundimiento en la tribu, por el otro. (Branden, 2011, p.41)

El Dr. Víctor Emil Frankl (citado en Chávez, 2018) plantea que: “El problema de sentido de la vida, debe ser considerado como un problema verdaderamente humano” (p.24). Y por lo tanto en ningún momento debería interpretarse como síntoma de anomalía sino como una verdadera expresión del ser humano. En acuerdo con Luján (2019) “Nuestra existencia, nuestras interacciones y nuestra reflexión sobre el sentido que pueda tener el mundo son tareas insoslayables en el ser humano. Somos y existimos comprendiéndonos” (p.44).

En correlación podemos inferir los modos a partir de los que se teje, se busca, se reconoce o se desarrolla el sentido de vida. Lo que a su vez implica reconocer al ser humano desde su integralidad a partir de sus múltiples subjetivaciones construidas con base en procesos experienciales (corporales, cognitivos y emotivos), y las relaciones o valoraciones identificadas hacia consigo mismo y hacia su entorno, así como la mediación entre ambos, desde la infancia y a lo largo de la vida. De allí la importancia de trabajar la educación artística y patrimonial, así como trabajar con el desarrollo de la autoestima.

2.3.2 Factores generales que influyen en el desarrollo de la autoestima del niño

Entre las situaciones que afectan el desarrollo o construcción de la autoestima, están las adicciones, la dependencia de la opinión de los demás, las relaciones destructivas y los obstáculos que pudiesen ocurrir en la infancia.

De forma general la influencia de la sociedad, la escuela y sobre todo desde la familia son los ambientes en los que el niño va construyendo la percepción de sí mismo. Aunque si bien el nivel de autoestima no es determinante únicamente por los padres, ya que es decisivo el rol propio, es considerable el impacto del entorno familiar ya sea para bien o para mal. Branden (2011) menciona los siguientes obstáculos para el crecimiento de la autoestima en la infancia, específicamente cuando los padres:

- Transmiten que el niño no es suficiente.
- Le castigan por expresar sentimientos inaceptables.
- Le ridiculizan o humillan.
- Transmiten que sus pensamientos o sentimientos no tienen valor o importancia.
- Intentan controlarle mediante la vergüenza o la culpa.
- Le sobreprotegen y en consecuencia obstaculizan su normal aprendizaje y creciente confianza en sí mismo.
- Educan al niño sin ninguna norma, sin una estructura de apoyo, o con normas contradictorias, confusas, indiscutibles y opresivas. En ambos casos inhiben el crecimiento normal.
- Niegan la percepción de su realidad e implícitamente le alentar a dudar de su mente.
- Tratan hechos evidentes como irreales, alterando así el sentido de racionalidad del niño; por ejemplo, cuando un padre alcohólico se tambalea hasta la mesa, no acierta a sentarse en la silla y cae al suelo mientras la madre continúa comiendo o hablando como si nada hubiera sucedido.
- Aterrorizan al niño con violencia física o con amenazas, inculcando agudo temor como característica permanente en el alma del niño.
- Tratan al niño como objeto sexual.
- Le enseñan que es malvado, indigno o pecador por naturaleza. (p. 32)

2.3.3 Importancia del desarrollo de la autoestima en el niño.

“De todos los juicios que emitimos, ninguno es más importante que el que emitimos sobre nosotros mismos: éste afecta al corazón mismo de nuestra existencia” (Branden, 2000, p.11). Podemos considerar que estos juicios se sustentan en la forma en la que desde niños nos posicionamos o reconocemos en el entorno, y con el entorno que nos rodea, en la capacidad de encontrar sentido a las percepciones de nuestra experiencia. La autoestima permite o conlleva “adentrarse en la vida en lugar de huir de ella; moverse hacia la conciencia, en lugar de alejarse de ella; tratar a los hechos con respeto, en lugar de eludirlos o negarlos; ejercer nuestra responsabilidad, en lugar de delegarla” (Branden, 2000, p.12). Pero ¿cómo conducir a un niño a tales logros?

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Branden (2000) considera que, a un niño puede resultarle incomprensible y amenazante el mundo de sus padres y de otros adultos. El uno mismo no se alimenta, sino que sufre ataques. Después de varios intentos infructuosos de comprender las políticas, afirmaciones y comportamiento de los adultos, algunos niños se rinden y asumen la culpa por sus sentimientos de impotencia. Suelen sentir de forma desdichada, desesperada e inarticulada que les sucede algo terriblemente malo a sus mayores, o a ellos mismos, o a algo. Este sentimiento comúnmente es: Nunca comprenderé a las personas; nunca podré hacer lo que esperan de mí; no sé qué está bien o mal y nunca lo sabré.

Esto crea obstáculos en el desarrollo del niño y repercute considerablemente en la motivación al no encontrar sentido o correspondencia con sus percepciones iniciales y naturales y el mundo que les rodea. Como menciona Branden (2000) al negar la realidad al niño, entre otros aspectos, se le da la impresión de que vive en un mundo incomprensible donde la percepción no es confiable y el pensamiento es fútil. Y la repetición de dichas experiencias tienen en los niños un impacto acumulativo en su desarrollo a pesar de que muy probablemente cuando sea adulto no recuerde dichos sucesos.

Con lo anterior podemos inferir que existe una pérdida de posicionamiento y el niño ávido de explorar el mundo de conocerlo y de ser parte de él corre el riesgo de encontrarse desmotivado o atemorizado incluso al momento de expresarse puesto que siente que no hay correspondencia entre lo que piensa y siente en relación con el medio que le rodea.

Podemos reconocer la importancia que tiene el hecho de construir confianza en la percepción del niño, en darle oportunidad de construir su propio conocimiento, lo que conduce a confiar en la eficacia de su mente, su capacidad de pensar, aprender, comprender. Lo que a su vez se convierte en un permiso que da lugar a la libertad de esta necesidad básica que es “la expresión” – ya sea de pensamientos, sentimientos, necesidades – en el ser humano, así como al proceso creativo en cualquiera de sus ámbitos, al que podemos reconocer a la vez como fuente y fin de motivación.

Con lo anterior no solo nos referimos a aspectos cognitivos, sino también, a comprender desde la base que atañe a todo niño, que es a partir de la experiencia de sí mismo, en sus múltiples dimensiones y del entorno en el que se encuentra, reconociendo códigos, reaccionando a ellos, integrándolos o discriminándolos, lo que a su vez crea lazos o puentes, una integración verdadera con su entorno, una identificación o generación de valores desde

lo individual, con posibilidad de proyección y de instaurarse como patrimonios personales o de grupos específicos, es decir de construir un aprendizaje significativo que además de ello tenga la posibilidad de generar identidad. En ello existe un valor de supervivencia tomando en cuenta que:

El no tener una autoestima positiva impide nuestro crecimiento psicológico. Cuando se posee actúa como el *sistema inmunológico de la consciencia*, dándole resistencia, fortaleza y capacidad de regeneración. Cuando es baja, disminuye nuestra resistencia frente a las adversidades de la vida. Nos derrumbamos ante vicisitudes que un sentido más positivo del uno mismo podría vencer. Tendemos a estar más influidos por el deseo de evitar el dolor que de experimentar la alegría. Lo negativo ejerce más poder sobre nosotros que lo positivo. (Branden, 2011, p.34)

2.3.4 ¿Cómo se promueve la autoestima en los niños?

En el caso de los niños,

Los padres no pueden dar a sus hijos autoestima. Nadie puede hacerlo. Pero pueden facilitarles en gran medida su camino hacia la autoestima, tratando a sus hijos no sólo con amor sino también con respeto; aceptándolos; expresándoles su confianza en la capacidad del niño y en su potencial moral e intelectual; ofreciéndoles una buena guía; teniendo unas expectativas razonables que inspiran en lugar de oprimir, y concediendo a los niños la oportunidad de vivir dentro de un universo racional. (Branden, 2000, p. 61)

Un nivel elevado de autoestima

implica una mayor necesidad de ejercer un juicio independiente, de cultivar nuestros propios recursos y de asumir responsabilidades sobre las elecciones, valores y acciones que dan forma a nuestras vidas; una mayor necesidad de confiar, de creer en nosotros mismos desde un punto de vista objetivo. (Braden, 2011, p.37)

Algunas propuestas son el trabajo con desafíos, la libertad de decisión, el respeto, el afecto, así como el control y claridad de los márgenes establecidos.

Con base en lo anterior se considera que una forma de promover la autoestima en los niños, es generar y mantener entornos seguros en los que el niño sienta la confianza suficiente para experimentarse y experimentar su entorno, lo que en consecuencia dé cabida a mantener o generar la necesidad natural de todo niño y todo ser humano que es el aprendizaje; en los que pueda conocerse y desarrollarse a la par que trabaja con habilidades y destrezas, pensamiento crítico, actitud inclusiva y empática, en la adquisición de nuevos lenguajes y códigos de expresión, que faciliten y dinamicen las múltiples dimensiones de la experiencia vital, lo que a su vez posibilita la apropiación simbólica, la identificación de valores y la

construcción de la identidad, el sentido de pertenencia, así como la generación de narrativas cuyos símbolos se reviertan en la construcción del patrimonio y la identidad de las personas, los grupos, y las sociedades. Aspectos que al igual que la autoestima tienen importancia considerable en el desarrollo del niño y que además de forma general sufren afectaciones en el caso particular que es la infancia bajo cuidados alternativos como ya se ha mencionado. Espacios en los que la experiencia educativa se convierta en una posibilidad dotada de valor generado desde el niño y del mismo modo se revierta en el mismo, en los que el aprendizaje significativo se vea, así como de ser responsables de sus propias elecciones de entre muchas otras cosas, así como de tener la capacidad de evaluar sus propios resultados, así como los procesos que experimentó y definió por sí mismo. La educación artística tiene la capacidad de generar los espacios necesarios para trabajar estos objetivos, ya que como hemos visto tiene la posibilidad de tocar de forma holística el desarrollo de los niños e incluso inicialmente tiene la capacidad de trabajar con la motivación facilitando los fines u objetivos últimos planteados en los diseños didácticos previamente planteados.

Por otro lado, también podemos identificar el valor del trabajar educación artística utilizando el patrimonio o la educación patrimonial como metodología desde el enfoque relacional planteado por Calaf y Fontal (2010), y de este modo igualmente generar aprendizajes significativos, construir bases dotadas de valores individuales y contextuales generados desde y para los mismos niños. En conclusión, existe la posibilidad de trabajar objetivos propios de la educación artística a la vez que se trabaja en la construcción de patrimonios personales y colectivos, lo que en conjunto podemos considerar tiene la posibilidad de coadyuvar en el desarrollo de la autoestima del niño.

2.4 La Creatividad y la Educación Artística como Herramienta para el Desarrollo Integral en el Menor.

“...el arte no es solo un realce ornamental de la vida, sino un camino en sí mismo, una vía de escape de lo predecible y convencional, un mapa para el autodescubrimiento.”
Gabrielle Roth

2.4.1 Desarrollo integral

El desarrollo en el hombre es un proceso continuo que sucede a lo largo de la vida en el área física, cognoscitiva y psicosocial. “...desde una época temprana en su vida, los seres humanos muestran sus propias formas particulares de descifrar su ambiente, sus propias percepciones acerca del mundo” (Gardner, 1994, p.18).

En este proceso que se da a lo largo de la vida se caracteriza y/o estudia desde el área física, cognoscitiva y psicosocial en las que a pesar de tener cada una sus características particulares, su desarrollo se configura en un proceso unificado en el que se reflejan los vínculos entre ellas (Papalia, Feldman y Mortorell, 2004).

El desarrollo neuronal de un niño conduce las etapas de desarrollo, sin embargo, generalmente se toma en cuenta el desarrollo físico y cognoscitivo dejando un poco de lado el desarrollo emocional. Shapiro (2015) explica que el desarrollo del cerebro emocional, aunque igualmente tiene etapas, es más variado que el físico y cognitivo, y estar al tanto de ello previene posibles problemas a futuro en el desarrollo del niño. Y de algún modo, aunque en la adultez pudiese desarrollar capacidades emocionales dado que estas se configuran como un lenguaje, los alcances a comparación de alguien que lo desarrollo en la infancia no serán los mismos. En el caso particular de los niños bajo cuidados alternativos podemos considerar que este aspecto del desarrollo se vuelve aún más necesario y es importante considerarlo.

La epistemología dominante en Occidente e incluso la noción de verdad o falsedad del conocimiento se perciben actualmente tan solo como hechos de un determinado ámbito social. Estos hechos producidos socialmente determinan gran parte de lo que se hace o se piensa, pero no constituyen la única vía de acceso al conocimiento. (Efland et al. 2003, p.45)

Por ejemplo, un parteaguas respecto a la percepción de la relación entre la mente, el cuerpo y el comportamiento se ha visto transformada desde la idea freudiana de que el inconsciente afecta al comportamiento en formas de las que el individuo no es necesariamente consciente.

Para Gardner (1994) se instauró un enfoque de desarrollo humano basado mayormente en la cognición y principalmente en las capacidades de utilización de símbolos, es decir de las competencias simbólicas humanas prestando atención a las facultades que empleaban símbolos aislables y fácilmente manipulables. En los que el reino de la lógica se consideraba el ideal de simbolización –elementos numéricos o lingüísticos – la importancia radicaba en la forma de precisión como parte de un sistema simbólico científico en el que la poesía por ejemplo no tenía lugar.

Gardner, (1994) siguiendo a Nelson Goodman, Ernst Cassirer y Susan Languer quienes a través de sus estudios consideraron que este uso de la lógica por sobre todas las cosas era restrictivo en exceso señala que “Como especie los seres humanos somos capaces de un amplio número de competencias simbólicas, cuyo alcance se extiende más allá de la lógica del lenguaje en su atuendo científico” (Gardner,1994 p.27).

Por lo que se integró el desarrollo en los niños en cuanto a las diversas clases de competencias simbólicas y especialmente aquellas valoradas en las artes en el Proyecto Cero ante la premisa de que el desarrollo de las habilidades y capacidades simbólicas tenía consecuencias psicológicas. Dicho enfoque concibe que las emociones funcionan de un modo cognitivo, aunque esencialmente reconocen la actividad artística humana como una actividad de la mente. Para Gardner (1994) en la medida en que el mismo sistema de símbolos se utiliza de un modo expresivo, metafórico, para transmitir una gama de significados sutiles, para evocar un determinado estado emocional o para llamar la atención hacia uno mismo, este mismo sistema de símbolos se utiliza con finalidades estéticas.

Ya hacia 1941 Rothko reconoció la ausencia de unidad respecto a las ideas, así como a las artes, percibió los públicos variables en cualidad y tamaño. Lo que ha llevado a establecer posturas en las que la modernidad, el progreso y la civilización determinan pautas a seguir que muchas de las veces se tornan desprovistas de parámetros en los que se perciba al hombre desde su naturaleza tanto social como natural, en su individualidad, en las múltiples esferas que lo constituyen y que por ende deberían de ser tomadas en cuenta formalmente en atención a su desarrollo integral. La educación artística y estética es una vía que aporta de manera considerable herramientas para el desarrollo integral del niño y por extensión para el desarrollo social.

Tomemos en cuenta que:

las expresiones artísticas y estéticas se producen espontánea e intencionalmente a lo largo de la vida del ser humano, en todas las latitudes y en todos los tiempos, como respuesta natural a la satisfacción de necesidades internas no objetivas – sensibilidad, emoción, expresión, creatividad, anhelos– que caracterizan la condición humana y distinguen al humano de otros seres. (Venegas, 2002, p.13)

Sin embargo, estas necesidades internas ya sea mentales o afectivas en cierto modo han carecido de observación, comprensión y atención por el antecedente de tener una naturaleza poco práctica, funcional u objetivable y sobre todo tomando en cuenta los discursos dicotómicos que prevalecen en la cultura. Entre otras disciplinas como hemos mencionado anteriormente la educación artística y estética se ocupa de atender y estudiar estas necesidades internas expresadas básicamente de forma sonora, corporal y gestual, teatral, gráfica, pictórica y el modelado –cuya estructura configura las distintas disciplinas artísticas o el arte–.

Las expresiones artísticas no sólo son muestras de evolución, transformación y equilibrio encaminado a formar pensamiento crítico, positivo y productivo, sino que también son vías de desarrollo del hombre, puesto que en ellas está implícito el desarrollo de facultades intelectuales, capacidades afectivas, capacidades sensorio-perceptivas, así como la coordinación motriz del sistema óseo, neuronal y muscular. Es decir que son un camino hacia un desarrollo integral que tiene lugar a partir de la experiencia estética –tanto como receptor de una obra como creador– y el proceso creativo.

Por otro lado, existe un tránsito respecto a la importancia atribuida a los dos hemisferios cerebrales, en la que inicialmente se consideró como dominante o principal al izquierdo¹⁶ y subordinado o secundario al derecho¹⁷ perspectiva modificada por estudios científicos del siglo XX en los que se comprobó que este tiene el mismo grado de complejidad que el izquierdo y se distinguía por ser rápido, totalizador y perceptivo. Ambos emplean modos cognitivos de pensamiento y razonamiento entre otros. Basada en lo anterior. Mendoza (2013) explica que:

¹⁶ Relacionado al pensamiento convergente, a lo verbal y analítico, encargado de abstraer, contar, marcar el paso, planear, hacer afirmaciones racionales de acuerdo con la lógica.

¹⁷ Relacionado al pensamiento divergente, lo no verbal y global, sexual, creativo, experimenta sensaciones, reacciona con sentimientos y procesa información por su propia cuenta.

Existen dos formas de conocimiento, producto de esta dualidad en la naturaleza y el pensamiento humano. Al hacer una revisión sobre la toma de decisiones, las personas suelen hacer un análisis, pero se dejan llevar por sus sentimientos. Las sensaciones, las emociones, pueden determinar nuestras decisiones, nuestra sensibilidad se ve reflejada en la manera en la que respondemos a los acontecimientos de cada día. (p.46)

El buen ejercicio del hemisferio derecho permite entender las metáforas, soñar y crear nuevas combinaciones de ideas, también expresarse de manera no verbal, por ejemplo, al no bastar las palabras para describir algo, se puede comunicar gesticulando. Es un gesto también lo que hace el cuerpo humano para realizar la actividad de dibujar. (Mendoza, 2013, p.47)

O para generar un discurso dancístico, por ejemplo. En correlación se entiende que todas estas formas de desarrollo o capacidades tienen una importancia considerable para y en la comunicación emocional.

2.4.2 Creatividad (El proceso creativo y sus implicaciones)

El arte estudia el mundo en todas sus manifestaciones para después plasmar no sólo nuestra manera de mirarlo, sino también nuestra manera de reaccionar ante lo que vemos, y lo que llegamos a conocer a resultas de nuestra mirada.
Kit White

La creatividad es una facultad y una actitud connaturales al ser humano. En términos teóricos, todo individuo nace con esta capacidad y es esencialmente creador.
Alicia Venegas

Venegas (2002) explica que: “La creatividad es la capacidad que ayuda a concretar las ideas e iniciativas individuales, a producir y llegar a trascender; su acción está presente, con diferente calidad e intensidad, en cualquiera de las actividades que se realizan” (p.31). Es susceptible de estimularse y las condiciones internas o posibilidades personales, así como los factores externos marcan el ritmo, alcance y nivel de su desarrollo. En acuerdo con Fontal, Marín y García (2015) la creatividad se aprende y se desarrolla como parte de la expresión artística y como parte del ser humano y por lo tanto es necesario su abordaje si realmente se busca trabajar una educación integral. Es una característica de la persona de importancia procesual y para la resolución de problemas en cualquier campo.

Amábile (1983, citado en Ottobre, 1999) asegura que las acciones creativas se potencian mucho más gracias a las motivaciones intrínsecas que las extrínsecas, definiendo las primeras como aquellas que surgen desde el propio placer del sujeto, que por aquellas

acciones que son recompensadas exteriormente. Dicha afirmación advierte de inicio tres aspectos importantes: un agente generador o impulso motivador –en sus múltiples variedades–, una especie de goce ante la libertad o permiso en el ejercicio creativo y una conciencia de reconciliación con el sí mismo como caminos al proceso de individuación, estos tres aspectos podríamos reconocerlos potencialmente como generadores de cambio. Puesto que estos configuran una forma de posicionamiento o empoderamiento en el que se concilia el placer propio o interioridad, con las estructuras externas, es decir; se produce un diálogo.

Al respecto Ottobre (1999) pone énfasis en la primera infancia como factor desencadenante de los procesos creativos, haciendo referencia a la relación que implica la etapa de exploración del mundo, con la posibilidad del aspecto representacional y, por otro lado, asegura que “probablemente la creatividad sea la consecuencia directa de la motivación” (p.68).

Tales aseveraciones advierten el impulso creativo en el hombre desde sus primeros años, así como la importancia potencial que tiene el hecho de fomentar el ejercicio creativo en el niño como parte de su desarrollo integral, no obstante, el desarrollo creativo –considerado de mayor alcance– que sucede en la edad adulta derivado de la mayor acumulación de experiencia. Rothko (2007) explica que el impulso creativo es:

...un proceso psicológico que se produce en paralelo a los procesos biológicos. Así como el hombre recibe, así debe expulsar. (...) Los sentidos del hombre recogen y acumulan, las emociones y la mente transforman y ordenan ese material, y a través de la mediación del arte, se emiten para que vuelvan a participar en la corriente de la vida en donde, a su vez, *estimularán* a otros hombres.” Por ello “La satisfacción del impulso creativo es una necesidad básica y biológica, esencial para la salud del individuo. Su efecto general sobre la salud de la sociedad es igualmente inestimable. El arte es uno de los pocos medios que conoce el hombre para articular dicho impulso. Por ello, su práctica continúa al mismo ritmo de la propia vida. Ha sobrevivido a todas las proscripciones legales o morales creadas por los hombres y a todas las resistencias que opone la naturaleza mediante la dificultad de los materiales. Da igual lo inflexible que sea la superficie o lo adversas que sean las circunstancias, el hombre ha persistido siempre en el registro de su imaginario. (p.60)

Si la creatividad fuese consecuencia directa de la motivación y si las motivaciones intrínsecas incitan mayormente las acciones creativas, sumando el reconocer la satisfacción del impulso creativo como una necesidad básica y biológica esencial para la salud del individuo, según los autores anteriormente expuestos; en concordancia podemos reconocer su importancia en

el desarrollo integral del niño, desde la perspectiva tanto de la educación como de la salud. Necesidades esencialmente cubiertas desde la educación artística, además de conjuntar el enfoque de la educación patrimonial como metodología de trabajo. Sobre todo, tomando en cuenta el enfoque humanista y relacional que parte de la identificación, generación e integración de valores en los que en acuerdo con Calaf y Fontal (2010); se busca que inicialmente se viva la experiencia de lo artístico desde el interior, conjugando posteriormente los valores del entorno. Además de que en todo ello existe a la par la posibilidad de coadyuvar en el desarrollo de la autoestima desde los términos anteriormente planteados.

Con base en lo anterior se considera que la creatividad es la combinación de cierta edad y madurez de la experiencia, de un bagaje construido e incluso que se estimula y se descubre. Y que, si bien sería un objetivo propio de la educación artística, su alcance está a lo largo de la vida y en todos los ámbitos; se aprende y se desarrolla. Respecto a la niñez particularmente la preocupación principal que deberíamos tener frente a los niños, serían “las restricciones psicológicas y físicas que el medio pone en su camino” (Lowenfield y Lambert en Fontal, Marín y García, 2015, p.7). Al respecto Maeso (2003, citado en Fontal, Marín y García, 2015) considera que los aspectos destacados a superar son “las respuestas estereotipadas, las convenciones, los prejuicios sociales y culturales, los problemas emocionales, la falta de información, o desconocimiento conceptual o procedimental” (p.7). Y por otro lado para desarrollar y comprender la creatividad es necesario trabajar actitudes y procedimientos creativos más allá que analizar respuestas creativas (Fontal, Marín y García, 2015).

Desde otro campo de ideas se reconoce que la importancia de ejercitar el hemisferio derecho es considerable, las consecuencias radican en la limitación de la capacidad de pensamiento original y la de relacionarse con el entorno a través de sentimientos propios (Mendoza, 2013). Lo que implicaría una falta de identidad ante la carencia de reconocimiento, aceptación, autoafirmación, y por ende empoderamiento que mermaría las posibilidades de desarrollo integral de la persona. Lo que en consecuencia tendría alcances favorables o desfavorables para el desarrollo de la autoestima. Y que por otro lado se puede trabajar con la educación artística y la educación patrimonial.

Como sabemos el hemisferio derecho es el que conduce al proceso creativo y artístico en el hombre. Mendoza (2013), por ejemplo, explica que la capacidad de dibujar depende de éste, en él se percibe, se procesa la información visual, se conciben las cosas en el espacio y se forma un todo. Al dibujar se trabaja la capacidad de observación, distinción para concebir y ejecutar el trazo con el fin de construir y dar a conocer la idea acerca de lo que se ve, percibe, es decir su idea de mundo, percepción en la que se verán involucrados sus propios sentimientos.

Durel (como se citó en de Siqueira, 2009) afirma que: en el uso del arte como terapia:

“la persona se da mediante el acto creativo el derecho de actuar en sintonía en la totalidad del ser (...), permitiendo, entre otras cosas, una mejor expresión de sus emociones y sentimientos, el estímulo de la imaginación y de la creatividad, el aumento de la autoestima y de la confianza” (p.149)

Debido a que en toda creación o proceso creativo se conjugan sensaciones, pensamientos, e inquietudes profundas, por ello; “el arte es un canal de comunicación entre la complejidad de cada persona, lo que cada una es y lo que como manifestación su obra le muestra” (Mendoza, 2013, p.82), es una exploración y exposición de la consciencia que advierte un tránsito de movimiento constante en el que se configuran continuos procesos de transformación y de construcción de sentido, del ser de las cosas y del habitar y la cultura. A lo cual se suma esta perspectiva de construcción de patrimonios, de identidad, de cultura, y de construcción social.

La creatividad tiene una gran importancia para el desarrollo del hombre, de su cultura y de su sociedad como explica Venegas (2002):

La creatividad es energía interior cotidiana, es estímulo y fuerza de renovación de las personas; promueve el cambio, se apoya en los conocimientos y la sensibilidad, avanza generando una espiral ascendente al proponer e impulsar obras y acciones que, a su vez, serán modificadas y sustituidas en el futuro por otras propuestas, y así sucesivamente; es una evolución infinita que conmueve y que es base de la continuidad de la vida. (p.34)

Maeso (2003) Explica que en la actualidad existen posicionamientos críticos respecto a los indicadores del pensamiento creativo incluso el de originalidad, tomando en cuenta la voz de grupos marginados –como es el caso de la visión feminista– o las posiciones multiculturales y los ejes de validación bajo los cuales se posiciona. No obstante, reconoce que los componentes del pensamiento creativo primarios son:

- Originalidad. Valor tomado en cuenta desde el Renacimiento hasta la modernidad sobre todo en el arte, así como parámetro de medición y objetivo en los programas educativos.
- Flexibilidad. Cobra mayor importancia que la originalidad en la posmodernidad, refleja al pensamiento divergente que es la capacidad para dar diferentes respuestas a un problema planteado. Es la capacidad para dar respuestas y realizar productos que respondan a una gran riqueza de categorías.
- Productividad o fluidez. Capacidad para producir muchas obras o dar respuesta a problemas de la manera más rápida posible.
- Elaboración. Es un indicador característico de las producciones gráficas y artísticas, está relacionada con la capacidad para producir obras o resolver problemas de una forma minuciosa, con detalle.

y los secundarios:

El análisis o capacidad para descomponer una realidad en partes.

La síntesis. O capacidad para resumir, esquematizar u organizar.

La comunicación o capacidad de trasladar un mensaje convincente a los demás.

La sensibilidad para los problemas o la capacidad para ver en todo su lado perfectible o su vertiente superadora.

...

El nivel de inventiva o capacidad para llevar a cabo invenciones o proyectos que contribuyan a un avance significativo en algún campo de la actividad humana... (Maeso, 2003, p.131)

Estos componentes al ser trabajados a partir de la educación artística configuran nuevas formas en los procesos de percepción y aprendizaje, la relación con el exterior se amplía brindando herramientas no solo para el ejercicio creativo artístico, sino que tiene implicaciones en todos los ámbitos de desarrollo del niño.

Maeso (2003) reconoce las cuatro fases del pensamiento creativo propuestos por Graham

Wallas de la siguiente forma:

1. Preparación: recolección de información enfocando los detalles del problema.
2. Incubación: nuestro inconsciente trabaja en el problema.
3. Iluminación: soluciones intuitivas aparecen espontáneamente o como resultado de un esfuerzo consciente.
4. Verificación: las soluciones son organizadas y probadas lógicamente. (p.132)

Como podemos observar en dicho proceso interfieren tanto tareas conscientes como del inconsciente, con lo cual los procesos creativos son reconocidos como una eficiente forma de satisfacción del impulso expresivo como modo de relación con la experiencia.

Respecto al desarrollo de la creatividad Maeso (2003) considera a los métodos dentro de la esfera conceptual –lógica– y a las técnicas en el ámbito experimental. Basado en Michel Foustier propone los siguientes métodos:

- Analógico. Consiste en descubrir cuáles son las relaciones analógicas que existen entre objetos, situaciones, etc., para facilitar la resolución de problemas planteados.
- Antitético. “Persigue la liberación mental mediante ejercicios que nos permitan despegarnos de las reglas establecidas social y personalmente” (Maeso, 2003, p.133). Partiendo de una actitud de duda, ante todo que conduce al cuestionamiento incluso de valores y creencias muy arraigados para de allí construir y aportar mejores soluciones a las existentes. En el que es muy usual la tormenta de ideas.
- Aleatorio. “Consiste en la posible asociación de dos conceptos, objetos o fenómenos, generando un nuevo concepto, objeto o fenómeno” (Maeso, 2003, p.133). Se propone su ejercicio en el lenguaje, en la fabricación de objetos, en la música, etc. Las asociaciones pueden provocarse relacionando una lista de objetos que aparente e inicialmente no guarden alguna relación explícita entre ellos, que existe la posibilidad de suscitarse un descubrimiento.

Basado en Saturnino de la Torre, Maeso (2003) reconoce las técnicas como “estrategias concretas o modos de proceder sistemáticos y organizados” (p.135), las que se caracterizan de la siguiente manera:

En las técnicas intuitivas interviene la imaginación sintetizadora desprendida de criterios lógicos. Se valora más la espontaneidad y la capacidad de improvisación que el análisis.

Las técnicas analíticas. Son las que parten de la revisión y descomposición del problema en sus elementos, para integrarlos posteriormente.

Las técnicas asociativas son las que establecen conexiones entre conceptos. Se trata de combinar conceptos ya sabidos para obtener como resultado otros nuevos.

Las técnicas metamórficas ejercitan aptitudes para redefinir, convertir y transformar.

Las técnicas inferentes Buscan la descomposición o el desarrollo del problema planteado (lista de atributos, etc.).

Las técnicas de sensibilización y expresión tienen como objetivo favorecer el desarrollo sensorial, la capacidad perceptiva, la apertura al medio y la actuación espontánea (juegos creativos).

Las técnicas heurísticas se utilizan fundamentalmente en el campo científico...

Las técnicas de representación y autorreferenciales se utilizan fundamentalmente en el medio clínico o terapéutico. Recurren al lenguaje simbólico para profundizar en el subconsciente a través de estados alterados de conciencia, los sueños, etc. Se busca la respuesta a problemas de carácter personal... (Maeso, 2003, p.135).

2.4.3 Importancia del espacio creativo para el desarrollo del niño

Aunque las expresiones artísticas o estéticas tienen un modo propio de comunicación, son esencialmente un medio de expresión.

Educar en el arte y con arte en la infancia es la mejor vía para satisfacer el impulso creativo, desarrollar la capacidad creadora y aportar herramientas que potencialicen el desarrollo integral niño en sus tres dimensiones. Rothko (2007, p. 57) consideraba que negar al niño la experiencia de la pintura significaría reprimir un modo de habla y de comunicación tan instintivo como el propio lenguaje oral. Tomando en cuenta a la pintura como un lenguaje natural, una actividad biológica basada en la expresión del impulso creativo, basado en la facilidad natural con la que el niño crea las formas esenciales que están siempre presentes en todo arte.

Tanto el niño pequeño como el artista adulto muestran una disposición, incluso una avidez, por explorar su medio, por probar diversas alternativas, por dar rienda suelta a ciertos procesos inconscientes. Lo que es más ambos están dispuestos a suspender (por motivos algo diferentes) su conocimiento de lo que hacen otros, a seguir su propio camino, a trascender las prácticas y las fronteras que abruman e inhiben a los chicos en "edad literal" (y, muy probablemente, a los artistas de menor nivel). (Gardner, 1997, p.124)

La creatividad en la infancia tiene sus características propias y diferenciadas a las del adulto. Diversos estudiosos como Gardner y Vigotsky se han ocupado en identificar las fases del proceso creativo en el niño, así como de fundamentar la importancia de su fomento. Se concuerda o reconoce que en la etapa preescolar la creatividad y la capacidad expresiva son una característica natural para el niño, en la que la imaginación, la metáfora y la inventiva pueden observarse de forma general. Ya a los 5 o 6 años son capaces de construir símbolos como medio de expresión utilizando tanto el lenguaje oral, corporal, plástico y literario e incluso transitando libremente de uno a otro. Posteriormente, en la etapa escolar dicha afinidad se muestra disminuida. La correlación entre la habilidad artística en el niño son las pautas globales de su desarrollo infantil. Gardner (1997) explica que esta etapa conocida

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

como “etapa literal” se caracteriza por la búsqueda de la copia fiel en la gráfica, o a dejar de dibujar debido a que:

La inclinación a someterse a las convenciones, a adaptarse a los pares, viene a afectar las actividades de los niños. Así como en sus juegos los chicos manifiestan su determinación de acatar las reglas al pie de la letra y de no tolerar ninguna desviación, tampoco en el empleo de símbolos habrán de aceptar ni la experimentación ni la novedad. (p.109)

Por otro lado Gardner (1997) reconoce en esta etapa sobre todo a mediados del periodo escolar, una paradoja puesto que surge un avance considerable en la capacidad de comprensión y respuesta a las obras creadas por otros y en los años que preceden a la adolescencia “muestran sensibilidad hacia las cualidades más importantes de las artes: el estilo, la expresividad, el equilibrio y la composición” además de que los gustos se amplían, aunque por otro lado existe poco desarrollo en el aspecto creativo.

Respecto al desuso de la metáfora en esta etapa sus estudios comprobaron que tienen la misma capacidad y lo hacen, aunque solo al verse forzados – el condicionante es la libertad para transgredir fronteras–, aunque en contraste la capacidad para comprender metáforas aumenta incluyendo las perceptivas, funcionales, expresivas y psicológicas. Además de que surge una mayor percepción de la naturaleza, los significados del lenguaje figurado o la expresión gráfica. Esta etapa la reconoce como una especie de periodo sensible en el que es de vital importancia establecer las vías para el ejercicio del proceso creativo para que una vez llegada la adolescencia el periodo de autocritica no resulte en el declive definitivo del proceso artístico y creativo. Gardner (1997) explica que:

Hasta que los chicos se sientan seguros respecto de cuáles son, exactamente, las fronteras; hasta que adquieran la total certeza de que una violación de las reglas no habrá de perturbarlos (ni a ellos mismos ni a los demás); hasta que sientan que las normas son solo un punto de partida conveniente, un tras-fondo sobre el cual puede darse la experimentación, continuarán aferrados a la etapa literal. (p.122)

Al respecto Mendoza (2013) infiere que, tras el tránsito de la infancia a la adolescencia, y dadas las condiciones de desarrollo que ello implica, como la incapacidad de expresión de sus nuevas experiencias se produce frustración que le lleva a representar solo lo que se puede copiar. Como menciona Edward (2008, p. 96, citado en Mendoza, 2013):

Tiende a abandonar la creación original y la expresión personal. (...) En esos momentos es posible que se produzca un bloqueo en el desarrollo de su capacidad de visualizar e incluso de su capacidad para el pensamiento original y para relacionarse con su entorno a través de

sus propios sentimientos. Esta es una fase crítica de la cual muchos adultos no han progresado. (p.47)

Con lo anterior podemos advertir que no sólo se trata del proceso creativo o del desarrollo artístico, y que la forma en la que éste tránsito se desarrolla es crucial puesto que constituye una actitud y posicionamiento que se verá reflejado en la vida adulta. A la vez que podemos inferir como de forma recíproca el proceso creativo y artístico contribuye al desarrollo integral en las etapas del desarrollo del hombre. Mendoza (2013) explica que:

Si se prolonga la necesidad que surge en la adolescencia de agrandar y ser aprobado por el grupo de personas que nos rodean, podemos llegar a olvidar nuestra propia voz. La capacidad creativa o la expresión personal son cualidades necesarias para el desarrollo del arte y para que cada uno sea capaz de discernir lo más conveniente para él, es decir, hacer uso de sus derechos y facultades. (p.48)

La infancia es el periodo más importante para construir bases sólidas en las que se desenvuelva la posibilidad de pensar, sentir y actuar a partir de la síntesis o diálogo de la relación entre el uno mismo con el entorno social, lo que a su vez genera confianza, aceptación e incentivación o deseo por construir.

Vigotsky y Piaget tenían opiniones totalmente distintas sobre el papel que el lenguaje desempeña en el desarrollo. En la teoría de Piaget, el habla egocéntrica de los niños pequeños manifiesta su incapacidad de adoptar la perspectiva de otros. No cumple una función útil en su desarrollo. Los procesos del pensamiento surgen de las acciones con que manipula los objetos, no de su habla. Por su parte, Vigotsky pensaba que el habla egocéntrica representa un fenómeno evolutivo de gran trascendencia. El habla egocéntrica ayuda a los niños a organizar y regular su pensamiento. Cuando los niños hablan consigo mismos, están tratando de resolver problemas y de pensar por su cuenta. El habla egocéntrica, o habla privada, sería el medio con que realizan la importante transición de ser controlados por otros (regulación por otros) a ser controlados por sus propios procesos del pensamiento (autorregulado). El habla egocéntrica cumple una función a la vez intelectual y autorreguladora en el niño de corta edad (Rafael, 2009).

Existen propuestas pedagógicas que advierten sobre los cuidados que habrá que considerar en la procuración del desarrollo creativo y la producción artística. Como explica Venegas (2002): “El estímulo de la capacidad creativa desde la infancia se apoya en las

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

acciones de percibir, reflexionar, imaginar, sentir, decidir y hacer” (p.34). Para lo que las técnicas didácticas, dinámicas grupales e individuales se siguen dentro de un formato en donde las expresiones corporal, oral y gráfico plástica se vinculan utilizando los recursos que más se consideren convenientes entre lo cual está el juego, la manipulación de materiales, plantear y resolver problemas.

Siguiendo a Rothko (2007) la función del profesor de educación artística “es mantener y potenciar el sentido natural de la expresión del niño, permitir la consumación de la obra, porque así el niño toma conciencia de la comunicabilidad necesaria de su pintura, es capaz de completar el proceso y toma confianza para iniciar la siguiente” (p.55). La copia de obras es una acción sin validez ni justificación en el trabajo con niños, como explica Venegas (2002) entre muchos otros profesionales dedicados a la educación artística en el área de artes plásticas, debido a que en la infancia:

...ellos necesitan estimular sus facultades y expresarse de acuerdo con ellas, no tienen necesidad de analizar calidades de materiales, ni deben dibujar y pintar igual que otra persona. Los niños construyen su aprendizaje investigando, descubriendo, experimentando y adquiriendo experiencias con los materiales; después expresan sus percepciones, ideas y creatividad. La práctica de la copia es criticada en la expresión gráfico-plástica infantil porque provoca hábitos de trabajo inadecuados, frena la iniciativa, establece dependencia, entrena simples repetidores y limita la creatividad. (p.33)

Al respecto Rothko (2007) menciona que, a la edad de ocho o nueve años, el impacto creciente del entorno estimula la autoconciencia del niño, éste se comienza a hacer preguntas, que deberán ser contestadas con relación al mundo creativo peculiar de cada niño sin introducir elementos ajenos a su construcción creativa, ya que de lo contrario se mermaría su seguridad y peligraría la continuidad de su integridad creativa.

2.4.5 Artes visuales o plásticas

Las artes plásticas o visuales se componen de la expresión gráfica y pictórica: el dibujo, la pintura, el grabado, el modelado y la escultura. Arheim (1993) afirma que “Las imágenes apuntan a la naturaleza de la condición humana por medio de la dinámica de que son portadoras” (p.47). Particularmente en la educación infantil la plástica y la estética:

...estimula la evolución gráfico plástica personal, la capacidad expresiva, la creatividad, la iniciación en la búsqueda de conceptos y el empleo básico de los elementos de la especialidad,

que son la organización armónica de las formas, los colores y las texturas en el espacio bidimensional y tridimensional (Venegas, 2002, p.12).

Al respecto Mendoza (2013, p.58) explica que la necesidad de dibujar es un fuerte impulso humano, un canal de comunicación que el individuo reconoce desde su infancia, pero que la mayoría de las veces se abandona por falta de instrucción adecuada impidiendo que se genere un desarrollo de tal forma que se pudiese utilizar como herramienta similar a la escritura.

Proponerse realizar una imagen, en este caso un dibujo artístico, incluye en conjunto el interés de encontrar una expresión propia, de explorar los gestos (trazos) personales, se intenta, a partir de los conceptos que se originan, de las inquietudes distintas en cada uno y a través de las formas que se elaboran, encontrar la voz del poeta. (Mendoza, 2013, p. 69)

Al dibujar intervienen un considerable número de procesos cognitivos, emotivos y procedimentales, se interactúa con el entorno. En acuerdo con Mendoza (2013):

Los dibujos, como expresión artística, son ejercicios que pretenden la cercanía con cada cosa y más aún con la manera de pensarlas. Traducen desde las apariencias de las cosas, hasta su interior. Las cosas y los pensamientos se fragmentan, analizan, se desarmen y se vuelven a armar. Se propone un encuentro, la imagen, el dibujo otorga una visibilidad a los pensamientos, a las cosas. (p.69)

Mark Rothko uno de los artistas más importantes del siglo XX, quien estuvo vinculado toda su vida a la educación, desarrolló e implementó didácticas desde la perspectiva de Cizek, al trabajar por 20 años con niños en la Brooklyn Jewish Academy, además de haber ocupado diversos cargos docentes en instituciones académicas: en la Escuela de Bellas Artes de California, en el Departamento de Diseño del Brooklyn College, la Universidad de Colorado y en la Universidad Tulane en Nueva Orleans. Rothko (2007) reconoció dos tipos de objetivos específicos en la educación artística:

- Uno, la aportación inmediata al niño en tanto ejercicio de expresión durante su vida escolar, en el que se evidencia el bienestar o felicidad que la actividad ofrece al niño, el desarrollo de la capacidad de plasmar su mundo en toda su intensidad e inmediatez, así como de comunicarlo, lo que tiene un efecto muy saludable en el desarrollo de su personalidad, al ayudar a disolver inhibiciones y ajuste de su personalidad.
- Dos, su aportación a su vida futura como adulto, dentro del esquema general de su existencia. desde el entendido de que el niño tarde o temprano tendrá que participar

de la vida cultural de una sociedad, es decir, la orientación hacia una eventual participación del sujeto en la vida cultural ya sea de modo activo o pasivo.

Objetivos que consideran por un lado el desarrollo del niño como proceso psicopedagógico y por otro la función que tiene la educación artística tanto para la construcción social como para el desarrollo cultural de una sociedad. En correlación Mendoza (2013) explica que los primeros trazos que los niños son capaces de desarrollar pretenden representar alguna cosa del entorno, y son manifestación de conocimiento, en donde el conjunto de trazos se vuelve una imagen más completa en la que a mayor complejidad se reconoce la mayor capacidad de percepción de un niño. Lograr ese momento es una manifestación de conocimiento.

Dibujando conocemos el mundo, le asignamos órdenes y valores.

La información que posee el sujeto al momento de hacer el dibujo es producto de su percepción, de su capacidad para comprender el espacio, para crear, para asumir sus emociones. La realidad concreta pasa por su interioridad y de su interior también surgen imágenes producto de la imaginación. (Mendoza, 2013, p. 51)

2.4.6 Expresión Corporal

El cuerpo es la metáfora raigal de nuestra vida, y la expresión de nuestra existencia. Es nuestra biblia, nuestra enciclopedia. La historia de nuestra vida. Todo lo que nos sucede queda registrado en él y por él es reflejado. El cuerpo sabe; el cuerpo dice.
Gabrielle Roth

La relación entre el yo y el cuerpo es indivisible, insoslayable, inevitable.
Gabrielle Roth

Cualquier idea musical puede ser ejecutada por el cuerpo y cualquier movimiento del cuerpo puede ser transformado o traducido en música.
Émile Jaques-Dalcroze

El cuerpo como medio de expresión que es, y dada su mediatización por la cultura, está altamente restringido expresando presión social, focalizando su expresión solo como símbolo de las situaciones, dejando de lado su parte propia y natural. Según Jean Mari Brohm (citado en Bañuel, 1994), “el humanismo del cuerpo que vivimos en la actualidad no es más que una expresión de las exigencias del sistema capitalista” (p.105), en el que la lógica del cuerpo sigue siendo la lógica del rendimiento.

El cuerpo ha sido estudiado como algo objetivo y concreto de límites precisos, sin embargo, la idea que tenemos del cuerpo -esquema corporal- es algo subjetivo y sujeto a posibles modificaciones.

La corporalidad se constituye en un instrumento de expresión de nuestra propia personalidad, también nos sirve para tomar contacto con el exterior, comparándonos con otros cuerpos y objetos, por lo que se puede hablar, dentro del esquema corporal, del cuerpo objeto, es decir, de la representación aislada que nos hacemos de nuestro cuerpo en sí mismo, y del cuerpo vivido, que se refiere a la forma en que nuestra corporalidad se manifiesta en nuestras relaciones humanas y en la socialización. (Martínez, 2004, p.135)

Las estructuras actuales de producción y consumo proporcionan al individuo una doble representación de su cuerpo, como una forma de capital y como fetiche, es decir, el cuerpo moderno, se exhibe como una forma de inversión y signo social a la vez. Se inserta como propiedad privada de la sociedad contemporánea.

La expresión corporal, estética o artística, –teatro, danza, canto, entre otros– son un reflejo de nuestros pensamientos y sentimientos, y una vía para conciliar la propia concepción y percepción de la corporalidad, de nuestra forma de habitar, condición que constituye una base fundamental para el ser humano ya que como mencionamos anteriormente el desarrollo físico, cognitivo y socioemocional están siempre relacionados. Como explica Venegas (2002)

El cuerpo humano se expresa con el movimiento de todas sus partes. El control de los músculos combina lo neuronal e inconsciente con lo voluntario y consciente según estímulos, las impresiones, las emociones, las ideas, las necesidades, los propósitos. Se recurre a la mímica, al gesto, al ritmo y a la armonía de movimientos y se llega a expresiones tan depuradas como la danza. (p.15)

Podemos observar la integralidad del hombre y la importancia otorgada al cuerpo como base e intersección en el desarrollo no sólo musical, sino emocional y estético, a partir del enfoque de educación musical de Émile Jaques-Dalcroze, quien:

afirmaba que no era suficiente entrenar la mente, el oído, la voz o las manos, sino que el cuerpo humano en su totalidad debía ser entrenado, pues contenía en sí mismo la esencia del desarrollo de la sensibilidad, el análisis del sonido, la música y los sentimientos. (Capistrán, 2015, p.48)

A partir de su desarrollo como profesor de música, como explica Capistrán (2015) Dalcroze reconoció los impedimentos que condicionaban el desarrollo musical de sus estudiantes, pues

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

a pesar de poseer una buena técnica, eran incapaces de sentir o expresar la música¹⁸, llegó a la conclusión de que, el origen estaba en el hecho de no haber recibido entrenamiento musical en su niñez. Tomando en cuenta que “el primer instrumento en el que un estudiante de música debe entrenarse es el cuerpo humano, ya que la base de todo arte musical tiene su origen en las emociones humanas” (Capistrán, 2015, p.48).

Al respecto podemos señalar nuevamente la importancia que tiene para el niño el hecho de participar en el ejercicio de actividades de carácter artístico como base, no sólo ante la posibilidad de que opte por la profesionalización, sino para que sus capacidades de cognición y emoción se integren construyendo una mayor posibilidad de expresión y bienestar.

Para el desarrollo de su método Dalcroze se enfocó en la experiencia musical, básica, práctica y activa buscando desarrollar en sus estudiantes “habilidades para sentir, escuchar, inventar, imaginar, recordar, leer, escribir, ejecutar e interpretar la música” (Capistrán, 2015, p.44). Sus técnicas buscaban “liberar a los estudiantes de conflictos entre la mente y el cuerpo y entre el sentimiento y la expresión” (Capistrán, 2015, p.44). A través del entrenamiento del cuerpo logró la respuesta espontánea y eficiente ante los impulsos del cerebro, resultantes del estímulo musical” (Capistrán, 2015, p.44).

Su filosofía educativa se desarrolló a partir de la integración del canto, la expresión corporal, la actuación, y la creación, como base de su enfoque de enseñanza en la que “Su más grande objetivo era crear una armonía perfecta entre voluntad y temperamento; entre pensamiento e impulso, y liberar a los alumnos para que disfrutaran de la música en forma plena” (Capistrán, 2015, p.44).

Dalcroze llegó a la conclusión de que la música comenzaba no con el tañer y escuchar de un instrumento sino con las emociones humanas. (...) las emociones son percibidas en varias partes del cuerpo por medio de sensaciones caracterizadas por distintos grados de contracción y relajación muscular. Estas sensaciones son, a su vez, traducidas en movimientos musicales expresados por medio de posturas, gestos y movimientos de varios tipos. (...) algunos de estos gestos y movimientos son automáticos; otros son resultado del pensamiento y de la voluntad. (Capistrán, 2015, p.47)

¹⁸ Rítmica, afinación, centro tonal y entonación.

2.4.7 Artes escénicas

2.4.7.1 Danza

Respecto a la danza Markessinis (1995) reconoce que pese a las imprecisiones respecto sus orígenes, su fundamento radica en la búsqueda de la belleza, en la necesidad de expansión de la fuerza física, como deseo de manifestarse, y “una necesidad de escapar de lo rutinario y vulgar” (p.15).

En las danzas aborígenes siempre de carácter colectivo “Todos participaban del movimiento, ya que el ritmo arrastraba a los ejecutantes y se extendía por contagio a todos los asistentes” (Markessins, 1995, p.16). Estas danzas eran realizadas antes y después de un combate, antes de salir de caza o pesca, en nacimientos, así como en fallecimientos, o en cuestiones religiosas.

Un aspecto importante al respecto de la danza, y que, hasta cierto punto, pudiéramos reconocer como poético es esta relación entre la danza y el ritmo. Tomando en cuenta la forma en la que el ritmo se encuentra en la vida y que podemos observar casi en todas las manifestaciones de la naturaleza.

Todo en la naturaleza es ritmo: el día y la noche, las fases de la luna, las mareas, las estaciones del año, las olas rompiendo sobre la playa, los latidos del corazón. Los niños tienden hacia la danza desde que adquieren el sentido del equilibrio. Los primeros juegos de los niños, saltos, corros, etc., son como principios de danza o al menos como principios de ritmo. Se ha bailado siempre y en todas partes y así está demostrado a través de la historia. (Markessins, 1995, p.15)

Al respecto es interesante reconocer como, si bien, a través del tiempo y las distintas culturas la danza se ha desarrollado, estetizado, o clasificado de diversas formas, –entre las cuales podemos reconocer por ejemplo la danza folclórica, la danza clásica, o la danza contemporánea– aun en la actualidad es reconocido el carácter inherente de la danza para el hombre. Un ejemplo de ello es la perspectiva y enfoque, así como la finalidad de la bailarina Gabriele Roth (2010), quien propone un método de autoexploración y reintegración a través de la creatividad expresiva en la que la danza y el ritmo son ejes centrales, asumiendo la importancia e impacto del ritmo en la vida, en los seres humanos y en sus cuerpos, lo anterior ante un desarrollo en el que se entrelazan cuerpo, mente y espíritu.

Gabrielle Roth fue una bailarina instructora de movimiento y trabajo corporal del Instituto Esalen, junto a Gregory Bateson y a Fritz Perls. Además de trabajar con Oscar

Ichazo y Alejandro Jodorowsky. Trabajó con niños en centros comunitarios, con ancianos en centros para la tercera edad y con psicóticos en instituciones de salud mental. Trabajó el teatro experimental y fundó la compañía de teatro en Nueva York llamada *Mirrors* en donde realizó talleres de teatro ritual y chamánico. Su trabajo buscó dar lugar a la inspiración e imaginación, se dedicó a investigar formas de transformación a través del proceso creativo, lo que le condujo al diseño de un método de trabajo basado en el ritmo –al que consideraba como lengua madre– su método se conformó de 5 ritmos; fluidez, stacatto, caos, lírico y quietud, éstos como pautas para orientar a la capacidad expresiva. Además de que su práctica regular aportaba mejorías considerables en el bienestar del practicante regular. En la tabla 3 se muestran las características de su método.

Su trabajo tal como ella lo define es “una unión de arte y sanación, que busca catalizar nuestra plenitud por medio de la danza, el canto, la poesía, el ritual y la meditación” (Roth, 2010, p.11). Considera la danza como la forma más inmediata de expresar los ritmos esenciales del cuerpo. Afirma que a partir de la danza se posibilita el trascender la inercia del sistema, la propia personalidad, así como también una manera de encontrar el sentido de “centro” respecto a pensamiento, sentimiento y acción. Ya que según explica:

Nuestros cuerpos quedan presos de esquemas. Nos entumecemos por la repetición. Nuestro corazón también se rigidiza y adopta rutinas automáticas. Muy pronto nos embotamos, insensibles a lo que sentimos en realidad y nuestras mentes terminan cegadas por supuestos incuestionados y actitudes rectoras que no nos permiten ver qué hay más allá ni explorar el mundo en su plenitud. (Roth, 2010, p.15)

Su método va encaminado a lograr experimentar el, vivir presentes, la corporalidad y estar en contacto con los ritmos básicos de la vida corporal, como un modo de reintegración dejando de ser presa del pensamiento, recuerdos o anhelos. Dejando que cada participante descubra su propia expresión. Roth (2010) explica que basada en su experiencia:

Mover el cuerpo a través de los ritmos libera emociones. La liberación del cuerpo conduce inevitablemente a la liberación del corazón. Las emociones necesitan fluir como la sangre en las venas. Cuando nuestras arterias emocionales se bloquean, cuando el corazón se atasca, toda nuestra vida carece de élan, de vitalidad. (p.76)

Tabla 6 Características del método de los cinco ritmos. Roth (2010). Elaboración propia.

<i>Aspectos generales</i>	<i>Los cinco Ritmos</i>	<i>Características del movimiento</i>	<i>Características del proceso y tránsito.</i>
<i>Uso de música adecuada a cada ritmo</i>	Fluidez:	Ondulante, lento, elegante	
<i>Ejemplificación o inducción (como se siente y encarna)</i>	Stacatto:	Bruscos, definidos, sincopados, pulsantes, marcados y dinámicos con un principio y un final. Líneas rectas, ángulos en forma corta y percusiva, con aristas.	Dejemos que el ritmo nos atrape, el cambio es progresivo. Luego, inhalamos con cada movimiento y expulsamos el aire, en forma explosiva, emitiendo cualquier sonido que nos salga.
<i>Ausencia de música para observar o encarnar el propio ritmo corporal</i>	Caos:	Salvaje, descontrolado, carnavalesco.	En el transito tambores tribales africanos. El caos arraiga en los ritmos fluido y staccato, pero los acelera y descontrola. Nos sacude, da vuelta y libera llevando cada movimiento al límite, aunque firmemente enraizado en los pies. Nos dejamos ir, entregándonos a las descargas y al frenesí de la música.
<i>No se enseñan pasos se busca el encuentro del ritmo personal en cada cuerpo encarnando cada ritmo</i>	Lírico:	Liviano, diáfano, etéreo.	Las tempestades del caos conducen necesariamente al arco iris de la fase lírica. El tono de la música se hace ligero, alegre, estimulante. Los movimientos son etéreos, lúdicos, los pies apenas tocan el suelo, deslizándose, balanceándose, girando sin esfuerzo. Sentimos los pies tan livianos como una

*Es ideal la practica
5 días a la semana
en un mismo
horario/ escuchar
el deseo del cuerpo.*

Quietud: Dialéctica entre
movilidad e
inmovilidad,
quietud dinámica

gacela; todo es exploratorio y
encantador. Es el movimiento
del gozo sereno, de la
celebración.

El movimiento se vuelve
interior, una sensación de
plenitud vacía, de concentración,
de presencia vibrante. Nos
movemos muy lentamente, o nos
movemos y nos detenemos, una
y otra vez. Sentimos los pies, el
rostro, las manos, el cuerpo
entero. La meditación ya no es el
movimiento, sino la quietud
intermedia. Puede asemejarse al
mimo o al breakdance. Moverse
y detenerse. Pausa. Moverse y
detenerse. La respiración es
honda, la vitalidad intensa. El
tiempo es ahora, el lugar aquí.
Cada gesto es total, medido, el
cuerpo lleno de aliento, la
mirada directa.

**Consideraciones
importantes**

Tomar conciencia de los ritmos, experimentarlos meternos en ellos y
reconocer en qué ritmo nos encontramos cómo continuamos y cómo
cambiamos. (Practicar, expresar, entrar)

En todos los ritmos, si concentramos: nuestra mente en los pies, las olas se
extenderán por todo, el cuerpo y tornaremos conciencia progresiva de las
demás zonas a medida que el ritmo las absorba.

2.4.7.2 Teatro

Respecto al teatro como actividad en la infancia Vigotsky (2006, p. 85) explica que el teatro es lo más próximo a la creación literaria infantil. En dicho modo de expresión la base reside en la acción y une la creación artística con las vivencias personales. El drama de forma natural en la infancia pasa de la expresión de las impresiones vividas a una expresión espontánea y libre mimetizando su impresión del medio. En tal proceso participan el instinto y la imaginación creando situaciones y ambientes que no le proporciona la vida para improvisar impulsos emocionales (heroísmo, arrojo, abnegación). El niño busca encarnar en acciones e imágenes vivientes, su pensamiento y su sentimiento. Es una forma plena de reflejar sus ilusiones. “En ello, la creación del niño adquiere el carácter de síntesis, sus esferas, intelectual, emocional y volitiva, vibran por la fuerza natural de la vida, sin excitación externa, sin ninguna tensión especial de su psiquis” (Vigotsky, 2006, p.87). Al respecto Venegas (2002) explica que:

La imaginación es la facultad de establecer relaciones entre las imágenes mentales producidas por los sentimientos, conocimientos y pensamientos; se manifiesta en el diseño, primero interno y luego externo de comportamientos con plena conciencia de la acción, distinguiendo entre la realidad y lo que no lo es. (p.35)

Sin embargo, habrá que tener las consideraciones necesarias y tomar en cuenta que se trata de teatro infantil, buscando que su ejercicio sea significativo al niño y que esté al alcance de su comprensión, evitando que los niños sean repetidores, por ello Vigotsky (2006) propone que las obras sean compuestas por los niños o incluso improvisadas por ellos en el curso de la creación, así como también la toda la escenificación del espectáculo que en todo momento debe estar al alcance de la comprensión y los sentimientos de los niños. Lo que implica que dicho espectáculo debe organizarse de modo que los niños perciban que representan para sí mismos y en donde esté el interés propio en la trama, su propio curso y no sus últimos resultados. Vigotsky (2006) consideraba que: “...la ley básica del arte creador infantil consiste en que su valor no reside en el resultado, en el producto de la obra creadora, sino en el proceso mismo” (p.88). La satisfacción estriba en la experimentación. Además de que el guion obedecerá a estos mismos intereses, teniendo claro el objetivo perseguido en su elaboración.

Desde otro campo de estudio el enfoque de Jacobo Levi Moreno, psiquiatra rumano, se desarrolla: el psicodrama, el teatro espontaneo y el teatro de participación.

El teatro del Teatro de la Espontaneidad es un teatro inclusivo donde se parte del principio de que somos todos y todas actores de nuestras vidas (que constituyen el gran escenario con sus múltiples dramas), es una invitación a crear y reflexionar juntos, a re-crear la vida en el espacio escénico, a dar importancia y sentido a las historias que todos tenemos para contar. (García, 2017, p.32)

Entre las aplicaciones del teatro espontáneo están las terapéuticas: para el desarrollo personal, las comunitarias: ya que permite construir, a través de historias de personas y realidades concretas, un relato comunitario y personal, que permite movilizar en la resolución de conflictos, o las recreativas: en las que se enfatiza en el cuerpo como herramienta de expresión y lugar de conocimiento o solo para recordar momentos especiales, o bien las pedagógicas: en las que se da el desarrollo de temas educativos en escuelas o instituciones (Núñez, 2016), en las que bien se puede dar énfasis en el desarrollo de la imaginación y la creatividad. Núñez (2016) menciona que “La función de Teatro Espontáneo tiene efectos secundarios terapéuticos sobre la audiencia, al conmovearse por la escucha de los relatos de otros, al resonar su propia historia en otros, integra lo emocional, lo corporal y lo cognitivo” (p.22). Por otro lado:

...el psicodrama es un método creado a partir de y para los grupos humanos que permite observar, diagnosticar, intervenir y evaluar por medio de la puesta en escena de situaciones cotidianas o imaginarias. Promueve un aprendizaje desde la propia experiencia a partir de la creatividad y espontaneidad, herramientas que permiten al ser humano resolver problemas, enfrentar conflictos y relacionarse con los demás. (Bello, 2000, citado en García, 2017)

Con lo cual se reconoce como un modo que posibilita el encuentro de un grupo en este caso los niños y niñas de la casa hogar que da lugar a la apropiación de la experiencia, a la visualización de imágenes conceptuales y emocionales con una posibilidad de transformación personal y común, dando pie además al desarrollo de la empatía, al desarrollo de la expresión corporal y verbal a la vez que se trabajan habilidades de comunicación y de trabajo en equipo.

2.5 Otros aspectos a considerar para el diseño de la intervención de educación artística

Todos somos artistas, creadores de nuestras vidas y de los mundos en que vivimos, y la opción óptima está en todos los colores de la paleta emocional. Para hacer amistad con nuestros sentimientos, podemos danzarlos, cantados, actuarlos, escribirlos y pintarlos; podemos explorarlos y celebrarlos creativamente.

Gabrielle Roth

2.5.1 Etapas del desarrollo infantil

La etapa de desarrollo del menor que en esta ocasión nos ocupa es el de la Niñez Media que va de los 6 a los 11 años según la propuesta de Papalia, Feldman y Mortorell (2012) en la que se entrelazan el desarrollo físico, cognoscitivo y psicosocial.

Respecto al desarrollo físico Papalia, Feldman y Mortorell (2012) mencionan se refiere de forma general al cuerpo y al cerebro en el que están todas las capacidades sensoriales y habilidades motoras, las que además seguirán incrementando. En esta etapa existe un aumento en las habilidades atléticas como las de fuerza, mejora la precisión del movimiento. Su maduración es observable en el equilibrio y la coordinación. De forma general el movimiento es natural y disfrutable en sus juegos. Además de que tienen una visión más aguda y precisa.

El desarrollo cognitivo es:

el conjunto de transformaciones que se producen en las características y capacidades del pensamiento en el transcurso de la vida, especialmente durante el periodo del desarrollo, y por el cual aumentan los conocimientos y habilidades para percibir, pensar, comprender y manejarse en la realidad (Rafael, 2009, párr.1)

Piaget describió a los niños que descifraban el mundo principalmente a través de su sistema *sensoriomotor*, en el momento en que empiezan a dominar diferentes *sistemas simbólicos* y a adoptar principios *intuitivos* que gobiernan la operación del mundo físico; los niños pequeños escolarizados, como poseedores de un dominio *concreto-operativo* de los principios de la lógica, de la clasificación. Y de la moralidad, es decir, que pueden razonar cuando se les pide que manipulen directamente objetos o elementos físicos; y a los adolescentes, a partir de su capacidad de razonar de un modo formal-operacional con símbolos y proposiciones al modo de un científico o de un especialista maduro. (Gardner, 1994).

Tabla 7 *Etapas del desarrollo cognitivo según Piaget. (Rafael, 2009).*

<i>Etapas</i>	<i>Edad</i>	<i>Característica</i>
<i>Sensoriomotora</i> <i>El niño activo</i>	Del nacimiento a los 2 años	Los niños aprenden la conducta positiva, el pensamiento orientado a medios y fines, la permanencia de los objetos.
<i>Preoperacional</i> <i>El niño intuitivo</i>	De los 2 a los 7 años	El niño puede usar símbolos y palabras para pensar. Solución intuitiva de los problemas, pero el pensamiento está limitado por la rigidez, la centralización y el egocentrismo.
<i>Operaciones concretas</i> <i>El niño práctico</i>	De los 7 a 11 años	El niño aprende las operaciones lógicas de seriación, de clasificación y de conservación. El pensamiento está ligado a los fenómenos y objetos del mundo real.
<i>Operaciones formales</i> <i>El niño reflexivo</i>	De 11 a 12 años y en adelante.	El niño aprende sistemas abstractos del pensamiento que le permiten usar la lógica proposicional, al razonamiento científico y el razonamiento proporcional.

Respecto al desarrollo cognitivo Papalia, Feldman y Mortorelli (2012) reconocen el aprendizaje, atención, memoria, lenguaje, pensamiento, razonamiento y creatividad, en el que como se mencionó existe una relación muy importante tanto con el desarrollo físico (desde lo morfo fisiológico) como psicosocial (del que podríamos decir condiciona la motivación del niño).

Para Piaget (Rafael, 2009) de los siete a los once años el niño se encuentra en el estadio de las operaciones concretas, equivalentes a los años de educación primaria, el niño empieza a utilizar las operaciones mentales y la lógica para reflexionar sobre los hechos y los objetos de su ambiente. Aborda los problemas en forma más sistemática que un niño que se encuentre en la etapa pre operacional. El pensamiento es más flexible y puede percibir la variedad de las características de los estímulos. Variación, seriación y conservación son los tres tipos de operaciones mentales de esta etapa; la seriación se refiere al ordenamiento lógico como número, medida y tiempo, entendiéndolos a partir del orden de seriación. La capacidad de coordinar simultáneamente dos elementos de información se desarrolla gradualmente en

los primeros años de primaria, cuando el pensamiento del niño comienza a orientarse menos a la centralización. Desarrollan la lógica de la transitividad. En la clasificación, hay tres clases, la simple; agrupar objetos en función de una característica, la múltiple; implica disponer objetos en función de dos dimensiones, es decir existe la comprensión de clases y subclases y la inclusión de clases. Y la conservación consiste en entender que un objeto permanece igual a pesar de los cambios superficiales de su forma o de su aspecto físico. Durante esta fase, el niño ya no basa su razonamiento en el aspecto físico de los objetos, se desarrolla la abstracción reflexiva.

Los conceptos básicos de esta etapa (Chávez, 2018) son: la categorización, el razonamiento inductivo, la conservación y el razonamiento moral en la que los niños comienzan a descartar la idea de que hay un único estándar absoluto del bien y mal, y a desarrollar su propio sentido de la justicia basado en juicios morales más flexibles.

Respecto al desarrollo psicosocial de esta etapa esta la característica de que se forma la personalidad, emociones, y las relaciones sociales. Es la etapa de maduración del auto concepto ya que éste es más realista y equilibrado, los juicios del yo se hacen más conscientes, existe un diálogo entre el yo real y el yo ideal y la etapa en la que se consolida la autoestima del niño. Experimentan consciencia de sus sentimientos y los de otras personas, por lo que se vuelven más empáticos. Tienen consciencia de la vergüenza y el orgullo, comienzan a entender la naturaleza de sus emociones y las reacciones del medio ante la expresión de las mismas (Chávez, 2018, p.31).

En la edad escolar, el niño se caracteriza porque además del juego es importante la productividad y la sociedad juega un papel muy importante al reconocer sus esfuerzos, lo que además le ayudará a formar un auto concepto positivo que impactará en su autoestima y en la formación del sí mismo. (Chávez, 2018, p.33). El desarrollo psicosocial es:

“el proceso de transformaciones que se dan en una interacción permanente del niño o niña con su ambiente físico y social. Este proceso empieza en el vientre materno, es integral, gradual, continuo y acumulativo. El desarrollo psicosocial es un proceso de cambio ordenado y por etapas, en que se logran, en interacción con el medio, niveles cada vez más complejos de movimientos y acciones, de pensamiento, de lenguaje, de emociones y sentimientos, y de relaciones con los demás. En este proceso, el niño o niña va formando una visión del mundo, de la sociedad y de sí mismo, al tiempo que adquiere herramientas intelectuales y prácticas para adaptarse al medio en que le toca vivir y también construye su personalidad sobre las bases del amor propio y de la confianza en sí mismo”. (UNICEF, 2004)

Shapiro (2015) explica que las emociones tienen propósitos determinados para que un niño se desarrolle hasta convertirse en un adulto feliz y exitoso, o bien que le pueden conducir a sufrir problemas personales y sociales si esta se desvía.

Existe un consenso respecto a que hay un número específico de emociones básicas de las que parte una amplia gama emocional (odio, miedo, dolor, culpa) e incluso que hay un desarrollo evolutivo de las emociones en el ser humano y en tanto que ser humano tenemos la posibilidad de mostrar cientos de matices de emociones, aunque lo que nos diferencia de los animales radica en la capacidad de reconocerlas y pensar en ellas (Shapiro, 2005).

En correlación explica que el hecho de comprenderlas conduce a una vida más saludable, exitosa y satisfactoria por lo que la psicoterapia considera que la Conciencia Emocional (CE) es el vehículo primario para el cambio de vida. El hablar de los propios sentimientos es la forma más directa de comprenderlos y controlarlos.

Por otro lado, el autor también explica que; Hasta los siete años: Tienen confianza en sus capacidades; no distinguen el esfuerzo de la capacidad, y mientras lo intentan la mayoría cree que finalmente tendrá éxito. Y de los ocho a doce: Su madurez cognoscitiva les permite hacer una evaluación más realista acerca de lo que pueden o no llevar a cabo. Comparan sus capacidades con las de los otros y se dan cuenta de que para alcanzar sus metas se requiere realizar un esfuerzo mayor. Comprenden la relación esfuerzo-capacidad y se relaciona en su capacidad de persistencia ante las dificultades.

En la etapa de primaria las relaciones tienen una importancia considerable, Shapiro (2015), siguiendo a Sullivan (2015) señala que “la amistad entre niños imprime hábitos de vida en la relación con los demás, así como un sentido de autoestima casi igual al que se desarrolla a través del amor y el cuidado de los padres” (p.215) , y por el contrario ante la carencia de aceptación de pares o de tener amigos el niño “carga con cierto sentido de incompleto y de insatisfacción, a menudo a pesar de logros significativos” (Sullivan, 2015, p.215). Por otro lado, también menciona que ésta es una capacidad que se dificulta en la adultez si no ha sido desarrollada en la infancia. Respecto a las edades que conciernen a este estudio el autor menciona que:

Particularmente de los seis a los doce años los niños se encuentran en la etapa de la reciprocidad en la que caracteriza por desarrollarse principalmente por pares, los grupos son redes de pares en los que los niños ya están en condiciones de tomar en cuenta los puntos de

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

vista de ambos y sus intereses y necesidades consideran particularmente la equidad, juzgan y comparan acciones, esperan correspondencias en sus actos hacia con el otro, en esta etapa se da el primer intercambio real de ideas y sentimientos por lo que los niños pueden experimentar ciertas dificultades en dicho intercambio.

A esta etapa le sigue la intimidad que se desarrolla entre los nueve y los doce años en la que los niños están preparados para entablar relaciones íntimas, su interés se centra en la persona y su felicidad.

Muchos psicólogos consideran que esta etapa es la base para toda relación íntima y, los niños que son incapaces de formar amistades íntimas en la pre adolescencia y a principios de la adolescencia podrían no conocer nunca la verdadera intimidad cuando sean adolescentes o adultos. El hecho de compartir en forma apasionada las emociones, los problemas y conflictos en esta etapa, forma un vínculo emocional profundo que los niños recuerdan como una de las relaciones más significativas de la vida. En algunos casos, estas amistades realmente duran toda la vida. (Shapiro, 2015, p.219)

Con base en lo anterior podemos tener un breve panorama de los procesos en los que se encuentran los niños la importancia e implicaciones que tienen para su desarrollo, así como el hecho de valorar su contemplación en los procesos educativos.

2.5.2 La importancia de las emociones y su comunicación en la infancia

Shapiro (2015) explica que las emociones tienen propósitos determinados para que un niño se desarrolle hasta convertirse en un adulto feliz y exitoso, o bien que le pueden conducir a sufrir problemas personales y sociales si esta se desvía.

Existe un consenso respecto a que hay un número específico de emociones básicas de las que parte una amplia gama emocional (odio, miedo, dolor, culpa) e incluso que hay un desarrollo evolutivo de las emociones en el ser humano y en tanto que ser humano tenemos la posibilidad de mostrar cientos de matices de emociones, aunque lo que nos diferencia de los animales radica en la capacidad de reconocerlas y pensar en ellas (Shapiro, 2015).

En correlación explica que el hecho de comprenderlas conduce a una vida más saludable, exitosa y satisfactoria por lo que la psicoterapia considera que la Conciencia Emocional (CE) es el vehículo primario para el cambio de vida. El hablar de los propios sentimientos es la forma más directa de comprenderlos y controlarlos. Tenemos la posibilidad de tener sentimientos sobre nuestros sentimientos, expresar sentimientos a los

demás y observar y aprender la forma en que estos reaccionan ante ellos. Incluso explica que existe un banco de memoria de experiencias emocionales, lo que permite hacer uso de ello y anticiparse a algún acontecimiento.

Siguiendo a Shapiro (2015) Enseñarles a los niños a comprender y comunicar sus emociones afectará muchos aspectos de su desarrollo y éxito en la vida y de lo contrario si no se les enseña, estos podrían volverse innecesariamente vulnerables a los conflictos de los demás. Ya que la capacidad de un niño para traducir sus emociones en palabras “constituye una parte vital de la satisfacción de sus necesidades básicas” (Shapiro, 2015, p.294). De allí la importancia de considerar este ámbito del desarrollo en la educación no solo como un contenido sino también como conocimiento necesario en todo proceso educativo.

Esta capacidad se adquiere de forma gradual, desde el llanto o berrinche de un niño muy pequeño hasta la posibilidad de distinguir una docena de estados emocionales a la edad de diez años o bien al llegar a la madurez a los 16 años, un adolescente debería incluso tener la capacidad de identificar y referir distintos matices sutiles de las emociones e incorporar relaciones a partir de metáforas y asociaciones físicas (Shapiro, 2015). Es decir, el habla, la emoción y el cuerpo están interconectados, por ejemplo; para referir la intensidad de una emoción resulta efectivo el realizar una descripción fisiológica, e incluso existe la posibilidad de la comunicación corporal:

Quando escuchamos una descripción fisiológica de un sentimiento y percibimos las pistas verbales relacionadas con dicho sentimiento en el rostro o la postura de la persona que las expresa (enrojece, empalidece, se tensiona, y así sucesivamente), nosotros mismos solemos reflejar sutilmente la respuesta fisiológica. (Shapiro, 2015, p.295)

Como pudimos observar; el desarrollo de estas capacidades es implícito en la educación artística; la música, en el dibujo, la pintura, la fotografía, o la escritura, aun y cuando no se definiera como contenido; sobre todo en los ejercicios de teatro, expresión corporal y danza incluso a nivel de auto exploración. Las artes tienen la posibilidad de hacer visibles las relaciones emocionales hacia el sí mismo y el entorno y/o crearlas de forma natural, así como también de transformarlas.

Por otra parte, el desarrollo de dichas capacidades tiene una relación íntima con la sensibilidad y los modos de relación y percepción de lo interno y de lo contextual ya que puede configurarse como un andamio para el desarrollo futuro tanto de un posible profesional

en alguna disciplina artística, como también en un consumidor o degustador de las artes y/o bien constituirse como un modo o herramienta de bienestar.

Shapiro (2015) explica que el identificar y transmitir emociones es una parte importante en la comunicación y en el control de estas. Como en la mayoría de las situaciones el entorno es un tema definitorio para el desarrollo de estas capacidades en los niños; el contexto, las relaciones con los próximos y las relaciones entre ellos mismos definen tanto su desarrollo como la posibilidad de utilizar dichas capacidades. Apreciar las emociones de los demás crea relaciones íntimas satisfactorias como ya se mencionó en el apartado anterior y, por otro lado, es importante trabajar la capacidad de escucha con lo que a la par se desarrolla la paciencia y la sintonía con el otro genera un estímulo emocional para quien es escuchado (Shapiro, 2015).

Como sabemos el lenguaje juega un papel fundamental en el desarrollo del hombre, sin embargo, es importante considerar la variabilidad de lenguajes que existen por su valor como forma de comunicación o expresión, así como para el proceso de enseñanza aprendizaje. En acuerdo con Shapiro (2015) “las palabras representan en realidad solo una pequeña parte de la comunicación emocional” (p.303), siguiendo estudios del psicólogo Albert Mehrabian refiere que:

En las interacciones cara a cara, el 55 por ciento del significado emocional de un mensaje, se expresa a través de señales no verbales tales como la expresión facial, la postura y el gesto, y un 38 por ciento se trasmite a través del tono de voz. Sólo el 7 por ciento del significado emocional se expresa través de las palabras. (p. 303)

Shapiro (2015) siguiendo a Stephen Nowicki y Marshall Duke en, *Helping the Child Who Doesn't Fit In* (Ayudar al niño que no se adapta), refiere que “los problemas en la comunicación no verbal inhibirán a menudo las interacciones sociales de un niño mucho más de lo que él realmente dice en palabras” (p.303). Encontraron que los errores en la comunicación verbal son percibidos como falta de educación y/o inteligencia y los errores en la comunicación no verbal inducirán a que el niño sea calificado como raro o extraño; capacidad intelectual y estabilidad mental. Ante lo cual los otros niños son perciben atentados contra sus sentimientos de seguridad y estabilidad.

Capítulo 3. Diseño de la intervención educativa

3.1 Introducción

Con base en los capítulos anteriores el presente capítulo presenta en el diseño de un programa de intervención de educación artística en el ámbito no formal destinado a niñas y niños de entre 9 y 11 años de la casa hogar Casa del Niño Villas de la Asunción A.C., institución de acogida localizada en el estado de Aguascalientes, Ags., México. El diseño busca coadyuvar en el desarrollo de la autoestima y extensivamente en el desarrollo integral de los menores. Lo anterior, al identificar la necesidad de trabajar dicho constructo tomando en cuenta el alcance de los efectos positivos y negativos que tiene en el desarrollo de los niños en sus múltiples dimensiones. Mismas que trabajan interconectadas y que además configuran el desarrollo cíclico del constructo a lo largo de la vida.

Dicha necesidad en lo general se acentúa durante el internamiento según lo observado en el marco empírico y marco teórico; en los que se reconocieron las afectaciones que imprime en los niños la estancia en instituciones de cuidado alternativo, además de las causas particulares de ingreso de cada niño a dichas instituciones.

Por otro lado, se identificó que este rango de edad es crucial para el desarrollo de la autoestima, así como para la permanencia y desarrollo de la creatividad y el pensamiento original en las siguientes etapas de vida.

Este diseño, además de constituirse como un acercamiento a distintos modos de percepción y expresión del ejercicio artístico. Marca un énfasis en el desarrollo de habilidades en el saber ser y saber convivir; es decir de autoconocimiento, así como de conocimiento del entorno y, sobre todo; de la visualización, construcción o deconstrucción de las relaciones que se tienen con el uno mismo y las relaciones que se tejen con el exterior.

Siguiendo a Fontal (2013) y Gómez (2013) se busca crear un proceso de patrimonialización e identidad. El primero; se refiere a un proceso educativo que conduce a la sensibilización del patrimonio a partir de los siguientes pasos: Conocer para comprender, comprender para valorar, valorar para la apropiación simbólica, y apropiación simbólica para el cuidado y conservación. Visión humanista del patrimonio en la que se reconoce como fundamental las relaciones de las personas hacia con el patrimonio; en la que además se

considera que el mayor bien que existe son las personas y por lo tanto las relaciones entre personas y personas se convierten en patrimonio, como menciona Fontal (2013) “la relación más inmaterial y espiritual que existe” (p.18). El segundo proceso ‘identización’ siguiendo a Gómez (2013) entendida como el proceso que conduce a la generación de la identidad, que a la vez tiene un carácter dinámico ya que su conformación se conjuga con la experiencia vital en la que se contienen conceptos, identidades, afectos o estructuras culturales, por ejemplo, e incluso la propia identidad.

Además de la consideración de la importancia de la memoria para el proceso de identización, ya que como explica Gómez (2013) “El recuerdo nace como una construcción, como una sinapsis entre el entorno y el individuo” (p.126). De allí la importancia de generar procesos de valoración, íntimos y consensuados ante la posibilidad de ampliar los modos de percepción y autopercepción.

De este modo como ya se mencionó anteriormente “la clave de la generación de identidades colectivas es el consenso, la comunicación de señas identitarias individuales que al ser compartidas y consensuadas comienzan a dar cuerpo a una identidad colectiva o hacer visible lo invisible” (Fontal, 2007 en Gómez,2013, p.81). En este sentido se visualiza la posibilidad de generar un espacio que dé cabida a la construcción de patrimonios personales en los niños; de ampliar o mejor dicho hacer manifiesta su propia percepción del entorno respecto a percepciones positivas con la finalidad de ampliar el espectro de su memoria y en un momento dado posibles elementos de su identidad. En acuerdo con Gómez (2013) “...el patrimonio, como construcción social no pretende ser fin, en cuanto a contenedor en el que se recogen las diferentes manifestaciones identitarias, sino origen o detonante, un arrecife o sustrato para la proliferación de señas; para las individualizaciones” (p.81).

Ante la consideración de que la autoestima se configura de forma cíclica, recíproca y continua, de y en la experiencia vital (percepción y memoria), además de los efectos y alcances positivos y negativos que tiene para los niños en todas las dimensiones de su desarrollo como se ha mencionado. Se busca ampliar la sensibilidad desde una variedad de estímulos a fin de promover el desarrollo de la percepción como consecuencia de la exploración y experiencia creativo-artística, haciendo mancuerna con la educación patrimonial; al crear un espacio para la identificación y reflexión en torno a las relaciones de valor generadas a partir de la experiencia de vida y las experiencias educativas y creativas

en la casa hogar; así como desde el crear espacios para la generación de valores, el desarrollo de la percepción, la generación de unidades simbólicas individuales y/o compartidas que traigan consigo la posibilidad de constituirse como patrimonios y unidades de sentido dentro de la experiencia vital.

De manera general las acciones consideradas para el desarrollo de la intervención educativa se plantean a partir de la generación de un espacio de expresión para el encuentro consigo mismos, con los otros y lo otro, en la que además de trabajar con el desarrollo de la autoestima se promueva la generación de unidades simbólicas que generen señas identitarias y por ende de pertenencia.

Lo anterior ante el amplio abanico de posibilidades implícitas y potenciales que brinda la educación artística, así como los fines particulares del diseño educativo, en este caso haciendo mancuerna con el enfoque de la educación patrimonial planteado por Fontal (2013) además de considerar los aportes propios del aprendizaje de lo artístico como patrimonio cultural siguiendo a Calaf y Fontal (2010).

Lo anterior a partir de del uso y ejercicio particular de los recursos que ofrecen los ejercicios de teatro de participación, el dibujo, la acuarela, la música, la fotografía, y la danza o expresión corporal seleccionados para trabajar en el desarrollo de la intervención educativa. De forma en la que dichos ejercicios además de lo propio fungiesen como medio para lograr los objetivos definidos.

A su vez se planteó una secuencia que se configuró de la siguiente manera a fin de obtener resultados graduales:

- Fase de reconocimiento e integración con el grupo.
- Fase de identificación expresión y comunión de la experiencia: pensamiento, acción, emoción.
- Fase de reconocimiento corporal: el cuerpo que ve, escucha, siente y se comunica.
- Fase de integración y construcción simbólica del espacio habitado: imagen, vínculo y memoria.

Desde la consideración de que:

La educación artística al integrar las diferentes dimensiones del ser humano (cognitiva, afectiva, social...), es un instrumento importante en el desarrollo de estrategias y recursos adaptativos dentro de un marco de trabajo interdisciplinario. El lenguaje artístico y los

procesos creadores representan una vía de trabajo significativa para el desarrollo humano y el bienestar psicológico¹⁹.

Se considera la posibilidad de promover la configuración o generación de patrimonios personales y/o compartidos, en torno a la experiencia vital individual y de estadía en la casa hogar desde la expresión y la memoria –reconociendo la capacidad de agencia que tienen los niños– esto mediante el proceso de patrimonialización o sensibilización del patrimonio desarrollado por Fontal (2013) desde su visión relacional del patrimonio en la que además se reconoce que el mayor bien que existe son las personas y por lo tanto las relaciones entre personas y personas se convierten en patrimonio, como menciona Fontal (2013). Además de la consideración de la importancia de la memoria para el proceso de identización.

3.2 Título del Proyecto

“CreatiVidArte”

Laboratorio de experimentación creativa a través del reconocimiento del cuerpo, la imagen y el espacio habitado, como un camino para coadyuvar en el desarrollo de la autoestima y la construcción de patrimonios personales.

3.3 Justificación

Los alcances positivos y negativos derivados de la condición de la autoestima se ven reflejados de forma general en todos los ámbitos del desarrollo. Ya que en dicho constructo se incluyen componentes emocionales, evaluadores y cognitivos, de los que se deriva como una de las afectaciones principales la motivación. La autoestima como menciona Branden (2011) “Cuando se posee actúa como el *sistema inmunológico de la consciencia*, dándole resistencia, fortaleza y capacidad de regeneración” (p.34). Por lo tanto, se considera oportuno realizar acciones a favor de su fortalecimiento, considerando la etapa de desarrollo en que se

¹⁹ Texto extraído de la información divulgativa acerca del Master en Arteterapia y Educación Artística para la Inclusión Social, conjunto con UAM Y UVA: <https://www.ucm.es/masterarteterapia/presentacion-1>

encuentran los menores, así como las circunstancias o condiciones particulares que se viven con el internamiento, así como las causales familiares del mismo, cuyos efectos de forma general se imprimen en la subjetividad de quienes transitan dichos espacios, afectando la sensación de seguridad y confianza, además de provocar la compresión de las interacciones sociales y la generación de normas de comportamiento como la sospecha, envidia, la rivalidad hostil, la ansiedad según explican (De la Iglesia y Di Iorio, 2006).

Si bien se reconoce la labor que realizan estas instituciones –como es el caso de la Casa del Niño Villa de la Asunción– brindando cuidado, estructura e incluso una fe religiosa, que posiblemente no tendrían en la calle o en sus familias, la dificultad radica principalmente en la forma en la que los niños y niñas internalizan los vínculos y sobre todo el vínculo materno, refiriéndome a la necesidad de contacto tanto físico y emocional con la madre o el padre que se traduce en modos de auto afianzamiento y seguridad para el menor, y que si bien la institución de cierto modo también desarrolla, difícilmente se posibilita de forma personal, tomando en cuenta el número de niños y el número de cuidadoras, dando lugar a modos de relación o interacción un tanto despersonalizados, no por falta de interés sino por imposibilidad. A lo que además se suma la noción de los niños y niñas de que, en un momento dado, al llegar a una edad específica, dejarán el espacio, a las cuidadoras y las amistades que pudieran haber desarrollado en esa etapa de sus vidas. Lo que nuevamente conduce al rompimiento de vínculos y de formas de vincularse, afectando en la seguridad y confianza en los menores quienes posteriormente serán reubicados en otros centros de cuidado alternativo en los que puedan permanecer hasta la mayoría de edad o bien en entornos o contextos con alguna relación familiar, situaciones a las que del mismo modo deberán de adaptarse.

Como menciona Fontal, Marín y García (2015) La dimensión aprender a ser implica todo cuanto modela a la persona, la adquisición de competencias para el desarrollo global en todas sus dimensiones; comunicar, resolver, hacer, crear, valores para vivir y convivir, puesto que se dirige a la adquisición de actitudes personales que beneficien el aumento de la autonomía personal, favorezcan la autoestima y promuevan la concienciación de la responsabilidad social.

Esta propuesta considera la educación artística como un medio eficaz para el abordaje de este pilar ya que “El arte es una herramienta de exploración, expresión y exteriorización,

nos permite trabajar desde el *yo personal*” (Fontal, Marín y García 2015, p.102). permitiendo la autoexploración y autoconocimiento, la experimentación de la satisfacción de crear y el desarrollo de vías de expresión y transmisión de ideas, pensamientos o emociones. Propiciando la movilización de procesos de construcción de autoestima desde la consideración de que dicha disciplina tiene la posibilidad de trabajar de forma holística la globalidad del ser humano ya que:

Involucra lo sensorial, lo intelectual, lo social, lo emocional, lo afectivo y lo estético, desencadenando mecanismos que permiten desarrollar distintas y complejas capacidades con una proyección educativa que influye directamente en la formación integral del alumnado, ya que favorece el desarrollo de la atención, estimula la percepción, la inteligencia y la memoria a corto y largo plazo, potencia la imaginación y la creatividad y es una vía para desarrollar el sentido del orden, la participación, la cooperación y la comunicación (BOE 293, 8 de diciembre de 2006, pag.43070, citado en Calaf y Fontal 2010, p.19)

Al tomar en cuenta las necesidades a atender y las posibilidades implícitas de los procesos educativos desde la educación artística, se consideran para este fin, experiencias que involucran la reflexión de la experiencia cotidiana, el reconocimiento emocional, el reconocimiento del valor de la experiencia de lo corporal, y la observación del espacio habitado orientadas al desarrollo de capacidades y habilidades reflexivas, expresivas y actitudinales. Mediante ejercicios de teatro de participación, ejercicios de danza y pintura, expresión corporal y plástica, además de fotografía digital, fotogramas en cianotipia y Cliché Verre. Ya que su ejercicio ofrece múltiples maneras de movilización personal tanto desde percepciones y procesos internos como externos como medio de movilización para coadyuvar en la autoestima.

Estas acciones tienen como finalidad el conducir al menor a un proceso de autoconocimiento, comprensión y aceptación, en el que reconozcan sus emociones y la fuente de las mismas, así como de que sean capaces de reconocer las emociones de los otros, de reflexionar respecto a ello, de observar su contexto y cotidianeidad buscando la generación de valores y significados en torno al espacio habitado, de tener una mejor integración en su entorno con pares y cuidadoras, de la creación de un espacio seguro para que el niño poco a poco valla construyendo un sentimiento de confianza en su propia percepción y procesos de pensamiento y la experiencia del sí mismo. Para que adquieran seguridad para demostrar sus pensamientos, sentimientos y deseos, mejorar el trabajo en equipo, sean capaces de tomar el

liderazgo y de tomar decisiones propias. Y de este modo se fortalezca su autoestima y formación integral.

De manera conjunta se busca conducir al niño a procesos de sensibilización o conformación de patrimonios desde personales hasta compartidos mediante la mirada de la educación patrimonial de Fontal (2013) quien de manera general reconoce que “toda educación es patrimonial, porque pretende conformar identidades, ayudar a ser y estar, a formar parte de” (p.17), así como de la consideración de que el patrimonio se constituye a partir de la puesta en valor atribuida por las personas y del reconocimiento del vínculo establecido, en las que además de los bienes de interés cultural, existen los valores proyectados por las personas ya sea materiales o inmateriales como el ámbito, familiar, emotivo, evocador o estético. Perspectiva que además propone que el mayor bien son las personas y de este modo el patrimonio son las relaciones entre personas y personas.

Considerando lo anterior se reconoce la importancia de trabajar un proceso educativo, en el que se promueva desde un enfoque creativo la relación que tienen los niños consigo mismos, con los otros y con el espacio que habitan, haciendo énfasis en el fomento del desarrollo de la autoestima, a la par de la percepción y sensibilización mediante recursos expresivos diversos en los que las artes, o los procesos creativos funjan como medio de movilización, buscando facilitar el reconocimiento y valoración de experiencias, de dotarles sentido y significado con la finalidad conducir a un mayor estado de bienestar. Como menciona López (2015) conducir acciones que se fundamenten en la posibilidad de que se suscite el diálogo, que en consecuencia posibilite la transformación, la generación de universos simbólicos en los que se trabaje la relación entre convivencia e identidad. Tomando en cuenta además del propio proceso de los niños y niñas que en un momento dado se integrarán a la sociedad.

Por otro lado, la importancia de este trabajo radica en que además de explorar, evaluar y datar las posibilidades que tiene la educación artística como disciplina, se busca encontrar medios o configurar acciones que contribuyan a la mejora de grupos vulnerables o en riesgo, como es el caso de la infancia en cuidado alternativo, y poder replicarlas en dichos espacios. Además de tomar en cuenta que, por una parte, en la actualidad la educación artística reconoce la variedad de posibilidades y valoraciones, así como interconexiones concebidas desde múltiples disciplinas como la psicología, la psicopedagogía, la sociología y la

psiquiatría desde el enfoque educativo y para el desarrollo. Además de la consideración de que en México existen 879 casas hogar para menores de las cuales 9 se encuentran en el estado de Aguascalientes según el primer Censo de Alojamientos y Asistencia Social 2015²⁰ (CAAS) (INEGI, 2016) y de que la UNICEF, (Palummo, 2013) menciona una cifra aproximada que podría superar los 240.000 niños en América Latina y el Caribe.

Finalmente cabe mencionar, que uno de los intereses de la Maestrante además del crear un espacio para el acto educativo desde el ámbito no formal de la educación, es dar la voz a los niños mediante múltiples recursos que ofrece la educación artística.

3.4 Metodología

Las bases del sustento teórico de la intervención se constituyen desde tres enfoques principalmente; la educación artística como medio, la educación patrimonial desde una visión relacional y humanista, y la autoestima entendida como forma de desarrollo de la confianza en la propia percepción y capacidades de discernimiento, selección o juicio entrelazadas con las capacidades de expresión y posicionamiento en relación con el entorno.

Siguiendo a Venegas (2002) el estímulo de la capacidad creativa se apoya en las acciones de percibir, reflexionar, imaginar, sentir, decidir y hacer. A través de ejercicios y dinámicas grupales e individuales tanto a partir de expresiones corporales, orales, gráfico plásticas individuales y vinculadas utilizando recursos como el juego, la manipulación de materiales y el planteamiento o resolución de problemas que particularmente para la intervención se construyeron siguiendo el diseño de intervención previamente elaborado, así como las inquietudes emergentes por los propios niños en cada una de las sesiones. Lo anterior respetando los procesos de desarrollo -cognitivos, físicos y psicosociales- en los que se encuentran los menores. Siguiendo a Maeso (2003), se busca trabajar con el desarrollo del pensamiento analógico y simbólico, con la intuición y el análisis, con la sensibilización y expresión, y con formas de representación y autorreferenciales.

Con fundamento en lo anterior se consideró una serie de actividades en las que se buscará desarrollar competencias en el saber y saber hacer, pero sobre todo en el saber ser y

²⁰Primer proyecto estadístico que identifica las características de sus inmuebles, instalaciones y equipamiento, los servicios que se proporcionan, además de datos relevantes de las personas usuarias residentes y de las que ahí trabajan.

convivir. Buscando principalmente el crear un espacio para el auto reconocimiento, el reconocimiento de sus pares, así como el reconocimiento del entorno que habitan, con la finalidad de promover la construcción de unidades de sentido y significación tanto comunes como personales, persiguiendo una mayor comprensión de la experiencia vital en pro de construir un andamiaje para el bienestar individual y comunitario y de este modo construir patrimonios personales. Mediante la promoción del desarrollo de habilidades sociales como el respeto, la empatía y el trabajo en equipo a través de la estimulación de la capacidad expresiva y desarrollo de la creatividad.

Esto al conocer y experimentar con distintas formas de expresión artística, con lo cual, además se trabajará la estimulación al desarrollo de la concentración, de la observación, de habilidades lingüísticas orales y escritas (visuales), al dar espacio al desarrollo de la evolución gráfico plástica personal, así como al trabajar con expresión corporal a través de ejercicios de teatro y danza, enfatizando en el desarrollo de la propia capacidad expresiva en los distintos ámbitos, y al establecer de forma conjunta un espacio para promover la comunicación, el trabajo en equipo, la confianza, o el diálogo y la reflexión en torno a la experiencia y al reconocimiento de sí mismos, de sus pares y del espacio que habitan identificando emociones y valores de las emociones así como posibles apropiaciones simbólicas personales o comunes.

La implementación del proyecto se desarrollará a través de enfoques pedagógicos mixtos entre los que se considera el aprendizaje vivencial, la gamificación y el aprendizaje colaborativo, a partir de metodologías basadas en la exploración, el descubrimiento y la relación, con la finalidad de construir aprendizajes significativos mediante métodos inductivos, experienciales y deductivos buscando una experiencia educativa desde una visión holística y flexible considerando la variabilidad que pudiera suscitarse durante la implementación tomando en cuenta la naturaleza de la situación a atender –o los múltiples modos de subjetivación–, el entorno particular y sobre todo el proceso que vayan presentando o construyendo los propios niños. Es decir, aunque exista una estructura y temáticas específicas a trabajar se dará privilegio y se trabajará en torno a los contenidos o discursos que los menores conformen durante el proceso o las necesidades que puedan ser observadas durante el desarrollo de la intervención.

El desarrollo de la propuesta didáctica se llevó a cabo por la Maestrante con apoyos ocasionales de un actor y un fotógrafo además de incluir la posibilidad de aumentar los recursos humanos, si así se considerase durante el desarrollo de la intervención. El diseño se divide en cuatro módulos que suman 25 sesiones de entre 60 y 120min., desde el mes de octubre de 2019 hasta el mes de abril de 2020. En los que se buscará trabajar el desarrollo o movilización de la autoestima desde los dos pilares de la autoestima señalados por el psicólogo Nathaniel Branden, mismos que se trabajaran de forma general en toda la intervención haciendo énfasis en aspectos particulares por sesión. Mediante una consecución de módulos a los que se denominaron fases de la intervención y que tienen el siguiente orden: Fase de reconocimiento e integración con el grupo, fase de identificación expresión y comunión de la experiencia: pensamiento, acción, emoción, fase de reconocimiento corporal: el cuerpo que ve, escucha, siente y se comunica y finalmente la fase de integración y construcción simbólica del espacio habitado: imagen, vínculo y memoria.

El orden contemplado de los recursos o estrategias, es decir, trabajar inicialmente con el juego, el diálogo y el dibujo, después con el teatro y la expresión corporal, seguido de ejercicios de danza y dibujo y posteriormente de fotografía, es propuesto a grandes rasgos por lo siguiente:

Como una forma de trabajar primero en la introducción del trabajo global, así como de ir conformando un espacio para la autoobservación y la interacción en el grupo, en todo caso dar los primeros pasos para suscitar el encuentro.

En seguida con los ejercicios de representación escénica se busca trabajar con las percepciones conceptuales que se tienen con relación a la cotidianidad de los niños, de iniciar un proceso de observación y reconocimiento de sí mismos y de su entorno, así como de ir configurando un espacio de confianza para expresar la forma en que entienden y sienten su cotidianidad e iniciar procesos reflexivos, así como de fomentar el desarrollo de la expresión corporal y verbal.

Lo anterior retomando en cierta medida el enfoque Jacobo Levi Moreno, psiquiatra rumano de quien se desarrolla el psicodrama, el teatro espontaneo y el teatro de participación. Desde la consideración de que el teatro espontáneo reconoce múltiples aplicaciones, como el desarrollo personal o terapéuticas, como un medio para construir comunidad en las que a través de las historias reales de personas o sucesos se genera un relato comunitario o personal

permitiendo hacer partícipe al entorno al trabajar la empatía y reflexión. Otra función visualizada es la recreativa cuyo énfasis radica en el cuerpo como herramienta de expresión, además de las funciones pedagógicas a partir de las que se trabajan temas educativos (Núñez, 2016). De este modo existiendo la posibilidad de trabajar de algún modo con los dos pilares de la autoestima propuestos por Branden (2011).

Núñez (2016) menciona que “La función de Teatro Espontáneo tiene efectos secundarios terapéuticos sobre la audiencia, al conmoverse por la escucha de los relatos de otros, al resonar su propia historia en otros, integra lo emocional, lo corporal y lo cognitivo” (p.22). Por otro lado:

...el psicodrama es un método creado a partir de y para los grupos humanos que permite observar, diagnosticar, intervenir y evaluar por medio de la puesta en escena de situaciones cotidianas o imaginarias. Promueve un aprendizaje desde la propia experiencia a partir de la creatividad y espontaneidad, herramientas que permiten al ser humano resolver problemas, enfrentar conflictos y relacionarse con los demás. (Bello, 2000, citado en García, 2017)

Propiamente desde la perspectiva de Vigotsky (2006) el teatro en la etapa infantil es lo más próximo a la creación literaria infantil y debido a que dicho modo de expresión, se basa en la acción y une la creación artística con las vivencias personales, en donde el drama de forma natural en la infancia pasa de la expresión de las impresiones vividas a una expresión espontánea y libre mimetizando la impresión de su medio, proceso en el que participa el instinto y la imaginación, creando situaciones y ambientes que no le proporciona la vida para improvisar impulsos emocionales. “En ello, la creación del niño adquiere el carácter de síntesis, sus esferas, intelectual, emocional y volitiva, vibran por la fuerza natural de la vida, sin excitación externa, sin ninguna tensión especial de su psiquis” (Vigotsky, 2006, p.87). Propone además que las obras sean compuestas por los niños o incluso improvisadas por ellos en el curso de la creación, así como también que toda la escenificación del espectáculo en todo momento debe estar al alcance de la comprensión y los sentimientos de los niños (Vigotsky, 2006). Proceso cuyo valor radica en la experimentación más que en los resultados.

Los ejercicios con música, danza y dibujo se disponen en tercer lugar desde la consideración de seguir con un proceso de reconocimiento corporal desde la exploración de la relación entre el cuerpo y la emoción, como un proceso interno, así como desde la exploración de la relación o socialización de los cuerpos y el desarrollo de la capacidad perceptiva y expresiva de los mismos. Incorporando de cierto modo (nivel) el enfoque de la

bailarina Gabriele Roth (2010), quien propone un método de autoexploración y reintegración a través de la creatividad expresiva en la que la danza y el ritmo son ejes centrales, asumiendo la importancia e impacto del ritmo en la vida, en los seres humanos y en sus cuerpos, lo anterior ante un desarrollo en el que se entrelazan cuerpo, mente y espíritu. Aunando la representación gráfica como un modo de afianzamiento y extensión a través de la representación de lo corporal, así como de desarrollo sensitivo y perceptivo. En cuanto al dibujo, pintura o representación gráfica se trabajará además desde la consideración de que:

El dibujo y el arte infantil lo constituyen las imágenes y las obras que producen los niños de modo espontáneo, cuando se les facilita y motiva a que dibujen por sí mismos, tal y como ellos mismos son, sin tener que imitar o seguir ninguna pauta preestablecida o ajena a su propio modo de dibujar en los que éstos introducirán motivos, formas, colores y estrategias de representación características del entorno visual en el que se desenvuelven (Marín, 2003, p.59).

Y finalmente para la fase de integración y construcción simbólica del espacio habitado: imagen, vínculo y memoria, se contempla principalmente la fotografía como un medio de aglutinación de imágenes contextuales –visuales, emocionales, relacionales, corporales– diversas y/o interconectadas con la finalidad de construir unidades de sentido ya sea personales y/o comunes de la experiencia vital.

El enfoque teórico o fundamento del que parte el procedimiento metodológico para el diseño de la intervención, y constituido como se menciona en capítulos anteriores se compone principalmente de tres aristas en las que se reconocen interconexiones y correspondencias entre sí, tales puntos de partida son: la educación artística, la autoestima y la educación patrimonial tomando en cuenta los procesos de patrimonialización encaminados a la construcción de patrimonios personales.

La primera arista es desde el reconocimiento de la educación artística y del arte en y para el desarrollo integral. Al valorar los fundamentos y posibilidades de los que parte dicha disciplina y de las posibilidades que otorga la experiencia de los procesos creativos –cognitivo, procedimental y social o actitudinal–, así como de las funciones que en la actualidad se le reconocen, tanto en ámbitos educativos, sociales y terapéuticos. Concretamente se parte desde el enfoque de la educación por las artes, desde el ámbito no formal, en el que se prima el desarrollo del individuo y en el crear un espacio para vivenciar, en el que los contenidos son estructurados a partir de necesidades específicas de un contexto

particular considerando para este caso en específico el encuentro consigo mismo, con el otro y con lo otro (casa hogar). Lo anterior mediante técnicas y procedimientos artísticos, del estímulo de la capacidad creadora, del pensamiento creativo y de la resolución de problemas. Reconociendo para su diseño como funciones la expresión, la comunicación, el desarrollo de capacidades, pero sobre todo para el desarrollo personal. Función que como menciona Fontal, Marín y García (2015) en la que “la propia creación revierte directamente sobre el contexto en que se crea ... y sobre el propio sujeto creador” (p.13), puesto que sirve para conocernos, proyectar pulsiones internas, comunicarnos con otros individuos, con nuestro contexto, con nuestra cultura, con nuestra realidad cotidiana, permitiéndonos pensar y reflexionar, criticar, evaluar o conocer la realidad entre otras cosas.

En segundo lugar, desde el planteamiento de autoestima de Nathaniel Branden, para quien ésta corresponde a aquello que depende única y exclusivamente de nuestra elección volitiva. Se trata de conciencia responsabilidad e integridad, de valorar la autenticidad personal, de autoafirmación y autoconstrucción. Branden reconoce dos conceptos como pilares duales de dicho constructo, a partir de los que están contruidos los objetivos particulares del modelo; uno la autoeficacia y dos la autodignidad. El primero entendido como la confianza en la propia capacidad de entender los hechos de la realidad que entran en la esfera de los intereses y necesidades propias, es decir en la confianza de la propia capacidad mental, en la que entran los procesos de juicio, elección y decisión. Y en el segundo, en la comodidad al expresar apropiadamente los propios pensamientos, deseos y necesidades, es decir seguridad del valor propio, y de una actitud afirmativa hacia el derecho de vivir y ser feliz. Reconoce como algunas de sus fuentes: La voluntad de comprender, la voluntad de ser eficaz, el pensar de forma independiente, la auto aceptación, la responsabilidad del uno mismo.

Finalmente, y como tercer lugar, desde la visión de la educación patrimonial planteada por Olaia Fontal en la que se ve subrayado el enfoque relacional del patrimonio, asumiendo el valor del bien como una proyección de la persona. Enfoque que incorpora en todo su discurso la dimensión humana, en el que reconoce, además de los bienes de interés cultural, los valores que lo son por serlo para las personas que los proyectan: personal, familiar, emotivo, identitario, evocador, estético, etcétera. Dando un giro hasta defender que el patrimonio más valioso son las personas.

El patrimonio es la relación entre bienes y personas. Esos bienes pueden tener componentes materiales e inmateriales, incluso la mezcla de ambos. Por eso, cuando los bienes son personas, el patrimonio es la relación entre personas y personas, la relación más inmaterial y espiritual que existe. (Fontal, 2013, p.18)

Desde esta mirada educativa identifica y estructura un proceso de patrimonialización o sensibilización hacia el patrimonio de la siguiente manera Fontal (2013):

Conocimiento del patrimonio para la comprensión,
 Comprensión del patrimonio para la puesta en valor;
 Puesta en valor del patrimonio para la apropiación simbólica;
 Apropiación simbólica del patrimonio para el cuidado/conservación;
 Cuidado del patrimonio para el disfrute;
 Disfrute del patrimonio para la transmisión. (p.15)

Existe un gran abanico de posibilidades entre las que además podemos considerar a la educación artística como parte de un proceso de educación patrimonial, o bien encaminarle hacia la construcción de patrimonios desde personales hasta compartidos, de los sujetos o grupos que aprenden como menciona (Calaf y Fontal, 2010). Por lo que se dará prioridad entre muchos de los valores reconocidos del arte, al hecho fundamental de reconocerle como una vía de expresión y comunicación intrínseca al ser humano desde sus orígenes, y por ende como un mecanismo de proyección de la dimensión psicológica, un modo de auto relación y autoconocimiento, así como de conocimiento del entorno social y cultural, y de las relaciones que pudieran darse en dichos procesos. Y que desde la propia perspectiva conduce un proceso de desarrollo personal.

3.4.1 Metodología educativa

En la actualidad existen una gran variedad de tendencias pedagógicas cada vez más integradoras e integradas. Mismas que se adaptan mucho más a las necesidades contextuales, individuales y/o objetivos planteados. En acuerdo con Fontal, Gómez y Pérez (2015) se considera que:

La educación implica lo más profundo del ser humano y por tanto nos hace trabajar en condiciones de subjetividad, nos hace pensar en cambios, pero no solo a lo largo del tiempo, sino también de manera sincrónica; en la educación existe una diversidad de perspectivas y enfoques. (p.113)

Considerando la naturaleza de la disciplina, así como a los fines perseguidos por la Maestrante se identificaron las siguientes posibles tendencias pedagógicas para trabajar el desarrollo de la implementación Observatorio de Innovación Educativa (2017).

- **Aprendizaje Activo:** Estrategia de enseñanza aprendizaje que se centra en el alumno al promover su participación y reflexión continua a través de actividades que se caracterizan por ser motivadoras y retadoras orientadas a profundizar en el conocimiento, desarrollan las habilidades de búsqueda, análisis y síntesis de la información, promoviendo una adaptación activa a la solución de problemas.
- **Aprendizaje Auténtico:** Tipo de aprendizaje basado en la psicología constructivista en la que un estudiante relaciona la información nueva con la que ya posee, reajustando y reconstruyendo ambas informaciones en este proceso. La estructura de los conocimientos previos condiciona los nuevos conocimientos y experiencias, éstos a su vez modifican y reestructuran aquellos.
- **Aprendizaje Colaborativo:** Es el empleo didáctico de grupos pequeños en el que los alumnos trabajan juntos para obtener los mejores resultados de aprendizaje tanto en lo individual como en los demás. Promueve el desarrollo de habilidades, actitudes y valores en los estudiantes.
- **Aprendizaje Vivencial:** Modelo de aprendizaje que implica la vivencia de una experiencia en la que el alumno puede sentir o hacer cosas que fortalecen sus aprendizajes.
- **Educación basada en competencias:** Se centra en el aprendizaje del alumno y se orienta al desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que deben ser demostradas de forma tangible y están basadas en estándares de desempeño. Las competencias permiten al sujeto la adaptación activa a los procesos de cambio desarrollando la comprensión y solución de problemas cada vez más complejos.
- **Gamificación:** Implica el diseño de un entorno educativo real o virtual que supone la definición de tareas y actividades usando los principios de los juegos. Se trata de aprovechar la predisposición natural de los estudiantes con actividades lúdicas para mejorar la motivación hacia el aprendizaje, la adquisición de conocimientos, de valores y el desarrollo de competencias en general.

- Mayéutica: Es un método que consiste en interrogar a una persona para hacer que llegue al conocimiento a través de sus propias conclusiones y no a través de un conocimiento aprendido y concepto pre conceptualizado. La mayéutica se basa en la capacidad intrínseca de cada individuo, la cual supone la idea de que la verdad está oculta en el interior de uno mismo.
- El método de Casos: Es una técnica didáctica en la que los alumnos construyen su aprendizaje a partir del análisis y discusión de experiencias y situaciones de la vida real. Se les involucra en un proceso de análisis de situaciones problemáticas para el cual deben formular una propuesta de solución fundamentada.

Con base en los métodos anteriormente referidos y para el caso que aquí nos confiere se considera propio; utilizar una enseñanza centrada en el alumno, en la promoción de su participación y reflexión, en donde el conocimiento se configure en un proceso significativo en el que conocimiento y experiencia dialoguen con relación a contexto y experiencias previas haciendo posible la reestructuración no solo de dichos conocimientos sino también de la obtención de una actitud flexible y relacionada ante el propio proceso de aprendizaje. En el que además se promueva el desarrollo habilidades, actitudes y valores, así como la integración y el trabajo en equipo. Al tiempo en el que la experiencia de lo sentido y/o de lo práctico se sume al proceso de enseñanza aprendizaje como parte fundamental. Además de tomar en cuenta la predisposición natural de los niños al juego, utilizando actividades lúdicas como forma de motivación en el proceso de enseñanza aprendizaje. En el que de forma conjunta se promueva el análisis y discusión de experiencias o situaciones de la vida real, dando pie al reconocimiento y relación con su contexto inmediato y con sus propios procesos para entenderse y entender a los demás, a la resolución de problemas al desarrollo de la creatividad.

Se considera importante el conducir a los niños a generar sus propias conclusiones, - a partir de ejercicios, experiencias, preguntas- con la finalidad de afianzar la confianza en sus propios procesos de aprendizaje, toma decisión, expresión de las propias reflexiones, y el desarrollo de una actitud dialógica y respetuosa con el entorno, con los propios procesos, los procesos de los demás. En cierto modo se concibe una hibridación de métodos a la vez estrechamente relacionados con los contenidos didácticos y los objetivos planteados.

Desde otro ámbito, aunque igualmente equiparable en esencia al caso que nos ocupa dado que tratamos con la autoexploración y exploración del entorno, así como con el acercamiento a técnicas y procesos creativo artísticos, siguiendo a Gutiérrez (2014) se reconoce que las metodologías de investigación basadas en las artes (MIAs), son vías alternativas y complementarias de entender y producir conocimiento, son modelos alternativos de análisis, descripción, transformación de realidades y resolución de problemas educativos. Gutiérrez (2014) explica que son un modelo cuyos presupuestos se inspiran en una apuesta artística, ética, estética y sostenible en los procesos de creación, producción y difusión del conocimiento. Una alternativa en la que se requiere una metodología alternativa e integradora que permita abordar los objetos de estudio desde la versatilidad de lenguajes, la pluralidad integradora y la complejidad holística de perspectivas que requieren los temas con los que trabaja.

Son metodologías de investigación participativa, con la gente, imprescindibles para bregar con el mundo social y sus dinámicas de intereses; metodologías que requieren de la gente, de sus vivencias, de sus capacidades creativas y subjetividades, de sus artes cotidianas y del manejo de instrumentos y técnicas de expresión socio-artística para analizar la realidad y adoptar posturas comunes de intervención y cambio bajo universos simbólicos compartidos. (Gutiérrez, 2014, s/n)

Hablando propiamente desde el proceso educativo y siguiendo a Fontal, Gómez y Pérez (2015) cuando hablamos de enseñanza artística debemos enfocarnos en la búsqueda a través del continuo proceso de reflexión sobre la práctica y búsqueda de nuevos caminos que nos lleven a definir la acción educativa como un proceso de investigación. Desde la consideración de que ésta no es un ámbito exclusivo de entornos especializados, sino que también se realiza durante los procesos de enseñanza aprendizaje, es decir se reconoce la acción educativa como un proceso de investigación que realizan tanto los maestros como los alumnos.

Si bien las MIAs hacen referencia a procesos formales o profesionales de investigación social, al extrapolar su enfoque, sentido y método a la educación básica encontramos equivalencias en su valor. Por ejemplo: “Hablamos de investigación, cuando entre todos, se recogen elementos del entorno y se producen obras plásticas con ellas, o instrumentos musicales... Pero también se realiza una investigación en el aula, cuando los alumnos interpretan su entorno para conocerlo” (Fontal, Gómez y Pérez, 2015, p.114).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Cuando exploran sus propias capacidades, habilidades y límites a partir de la integración de lo sensorial, con los propios procesos cognitivos, emocionales y sociales. O bien se habla de investigación cuando a partir de sus propias fotografías se encuentran rasgos particulares o comunes y tienen la posibilidad de observar los valores y significados atribuidos a las imágenes, y generar valores en conjunto. Siguiendo a Fontal, Gómez y Pérez (2015) "...el proceso creativo se puede interpretar en clave de proceso de investigación" (p.117) y "Los fines y procesos de una investigación están presentes en el aprendizaje, la experimentación y en la creación" (Fontal, Gómez y Pérez, 2015, p.114) considerando que la investigación genera conocimiento, y por tanto el proceso creativo genera conocimiento a muy diversos niveles, tanto sobre el propio proceso creativo, como conocimiento sobre el entorno.

Sumando a lo anterior, la consideración de que el proceso de investigación "...no solo puede concluirse con los alumnos como metodología de aprendizaje, sino que la propia labor de observación y valoración de lo ocurrido en el aula nos lleva directamente a la reflexión e investigación sobre nuestra propia acción docente" (Fontal, Gómez y Pérez, 2015, p.118).

3.4.2 Observaciones preliminares para el diseño de la intervención

Con base en lo anterior podemos observar que el arte es una parte del ser humano del que se participa desde múltiples perspectivas desde el inicio de los tiempos, y al ser única y exclusivamente un acto humano sus bases tienen la posibilidad de configurarse dialógica y retroactivamente en sus múltiples dimensiones de desarrollo desde lo individual hasta lo social. Propiamente hablando desde la educación artística se reconoce que existe un potencial considerable y solo es necesario identificar el enfoque necesario para cumplir objetivos que siempre deberán ser establecidos a partir de las necesidades de los grupos de trabajo. Además, se encontró que la educación patrimonial es una mancuerna que aumenta exponencialmente las posibilidades de desarrollo del individuo y de las sociedades al trabajar desde el enfoque humanizado y relacional del patrimonio, a partir de los procesos de identificación y patrimonialización.

Ambas disciplinas al partir de un enfoque humanista reconocen la posibilidad de trabajar de forma holística las dimensiones humanas de crear patrimonios artísticos,

culturales, personales y sociales. Sus fines estructuras y metodologías propias configuran múltiples canales de auto reconocimiento y conocimiento del entorno; desde la educación patrimonial a partir del proceso de patrimonialización y la educación artística a partir de las posibilidades de movilizar procesos profundos que difícilmente siquiera se visualizan en otros campos de trabajo.

Con base en lo anterior se considera que al trabajar desde estos enfoques educación artística por las artes y educación patrimonial se estimulan de forma natural procesos relacionados con el desarrollo de la autoestima en los niños.

3.5 Objetivos

3.5.1 Objetivo General.

Los niños y niñas de entre 9 y 11 años realizarán ejercicios de experimentación creativa como medio de movilización en el proceso de construcción de la autoestima, en favor del desarrollo integral y la construcción de patrimonios personales.

3.5.2 Objetivos particulares.

- Los niños y niñas adquirirán confianza en su capacidad de comprender los hechos de la realidad que entran en la esfera de sus intereses y necesidades.
- Los niños y niñas adquirirán confianza para expresar pensamientos, deseos y necesidades.

3.5.3 Objetivos específicos.

- Los niños y niñas serán capaces de reconocer un proceso de autoconocimiento y socialización.
- Los niños y niñas serán capaces de reconocer sus emociones y la fuente de las mismas.
- Los niños y niñas serán capaces de reconocer las emociones de otros y ser empáticos.
- Los niños y niñas serán capaces de comprender en torno a sus emociones y las emociones en los otros desde su contexto y cotidianeidad.
- Los niños y niñas serán capaces de identificar sus valores y significados en torno al espacio habitado.

- Los niños y niñas serán capaces de mejorar la integración con sus pares y cuidadoras.
- Los niños y niñas serán capaces de confiar en su propia percepción.
- Los niños y niñas serán capaces de tomar el liderazgo y realizar decisiones propias.
- Los niños y niñas serán capaces de integrarse y colaborar activamente en trabajos de equipo, tomar el liderazgo y realizar decisiones propias.
- Los niños y niñas serán capaces de reconocer y expresar emociones, sentimientos y deseos a través de la expresión corporal.
- Los niños serán capaces de construir una apropiación simbólica de los elementos del entorno (casa hogar y producciones propias).
- Los niños serán capaces de expresar con confianza, sus pensamientos, deseos y necesidades.

3.6 Evaluación y Seguimiento

La evaluación y seguimiento se obtendrá a partir de los siguientes instrumentos:

- *La Escala de Autoestima de Rosenberg*²¹, un cuestionario para explorar la autoestima personal, la cual consta de 10 ítems, 5 formuladas de forma positiva y 5 negativa. Previa y posteriormente a la intervención.
- Un cuestionario en formato de guía de observación²² para evaluar la autoestima aplicado en el entorno escolar por la profesora en turno, para cada uno de los niños. Previa y posteriormente a la intervención.
- Se utilizará un portafolio de evidencias, de trabajo y bitácora realizada por la Maestrante.

²¹ Cuestionario para explorar la autoestima personal entendida como los sentimientos de valía personal y de respeto a sí mismo. El cual arroja resultados en tres niveles: Autoestima normal, media con necesidad de mejora y baja con problemas significativos. Dicha escala es traducida y validada en castellano, con consistencia interna entre 0,76 y 0,87 y fiabilidad de 0,80. Debido a que es dirigido a adolescentes el Maestrante lo aplicara de manera personal e individual con cada uno de los niños o niñas.

²² Obtenida del trabajo recepcional *Influencia del Ambiente Escolar en el desarrollo de la autoestima de los niños y niñas de la sección tres (6años) del nivel de educación parvularia de la escuela José María San Martín del distrito 05-15, Santa Tecla, San Salvador, Universidad de San Salvador.*

- Se llevará a cabo una rúbrica de evaluación por sesión, así como observaciones realizadas por la Maestrante. Con la finalidad de hacer visible el desarrollo gradual tanto individual como grupal. En ellas podemos observar un parámetro de medición en una escala de medida de uno a cuatro (Insuficiente/no lo hace, elemental/lo hace medianamente con estímulos, bueno/lo hace titubeante y excelente/lo hace con soltura o sobrepasa expectativas). Mediante los que se hace visible en conjunto el proceso de desarrollo a partir de los parámetros de medición establecidos para cada una de las sesiones²³ así como las observaciones notables obtenidas.

²³ Siendo estos a partir del logro del objetivo específico y/o el desarrollo de habilidades de autoconocimiento, sociabilidad, empatía o desarrollo de la actividad misma.

3.7 Diseño Didáctico

3.7.1 Cronograma General del Diseño de Intervención

Programa de Intervención de educación artística “CretiVidArte” Laboratorio de experimentación creativa a través del reconocimiento del cuerpo, la imagen y el espacio habitado, como un camino para coadyuvar al desarrollo de la autoestima y la construcción de patrimonios personales.

Tabla 8 Cronograma General del diseño de intervención de educación artística.

Cronograma General								
Programa de Intervención de educación artística								
“CretiVidArte”								
Laboratorio de experimentación creativa a través del reconocimiento del cuerpo, la imagen y el espacio habitado, como un camino para coadyuvar al desarrollo de la autoestima y la construcción de patrimonios personales.								
Objetivos			No.	Tema			Fechas	Tiempo
General	Particulares	Específicos	Sesión					
Los niños y niñas de entre 9 y 11 años realizarán ejercicios de experimentación creativa como medio de movilización en el proceso de construcción de la autoestima, en favor del desarrollo integral y la construcción de	Pilar1, Autoeficacia: Los niños adquirirán confianza en su capacidad de comprender los hechos de la realidad que entran en la esfera de sus intereses y necesidades.	Los niños y niñas serán capaces de reconocer un proceso de autoconocimiento y socialización.	1 y 2	¿Quién soy y como soy?	T i p o	(FASE DE RECONOCIMIENTO E INTEGRACIÓN CON EL GRUPO) Actividades diversas a partir del juego, el dibujo y el diálogo y la expresión corporal y escrita.	15.10.19	60 min.
		Los niños y niñas serán capaces de reconocer sus emociones y la fuente de éstas.	3 y 4	Mis emociones.	D e R e c	(FASE DE IDENTIFICACIÓN EXPRESION Y COMUNION DE LA EXPERIENCIA: PENSAMIENTO, ACCION, EMOCION) Ejercicios de teatro de participación. Expresión corporal, verbal.	22.10.19	60 min.
							29.10.19	60 min.

patrimonios personales.	Pilar 2, Auto dignidad: Los niños adquirirán confianza para expresar pensamientos, deseos y necesidades.			Mis emociones y sus causas.	u	Ejercicios de teatro de participación.	05.11.19	60 min.
					r	Expresión corporal, verbal.		
		Los niños y niñas serán capaces de reconocer las emociones de otros y ser empáticos.	5 y 6	Las emociones en los otros.	o	Ejercicios de teatro de participación.	12.11.19	60 min.
					o	Expresión corporal, verbal.		
					e	Asamblea, Feedback	19.11.19	60 min.
		Los niños y niñas serán capaces de comprender en torno a sus emociones y las emociones en los otros desde su contexto y cotidianeidad.	7 y 8	¿Las emociones porque y qué hacer con ellas?	s	Mapa o cartografía (Collage)	26.11.19	60 min.
					t	Asamblea, expresión verbal, escrita e investigación.	03.12.19	130 min.
					r	Mapa Collage	10.12.19	60 min.
Los niños y niñas serán capaces de identificar sus valores y significados en torno al espacio habitado.	9, 10 y 11	¿Qué hacemos todos aquí y de qué nos sirve?	a	Asamblea, expresión verbal, escrita y gráfica.	17.12.19	60 min.		
Los niños y niñas serán capaces de mejorar la integración con sus pares y cuidadoras.		La circunstancia como oportunidad.	t	Ejercicios de teatro de participación.	07.01.20	60 min.		
			e	Asamblea.				
Los niños y niñas serán capaces de confiar en su propia percepción.	12	Reconociendo mi cuerpo.	g	FASE DE RECONOCIMIENTO CORPORAL: EL CUERPO QUE VE, ESCUCHA, SIENTE Y SE COMUNICA	14.01.20	90 min.		
			i	Experiencias sensoriales, dibujos y Asamblea.				
Los niños y niñas serán capaces de tomar el liderazgo y realizar decisiones propias.	13	Reconociendo mi cuerpo en movimiento.	a	Ejercicios con música y dibujo.	21.01.20	90 min.		
			.					

		Los niños y niñas serán capaces de integrarse y colaborar activamente en trabajos de equipo, tomar el liderazgo y realizar decisiones propias.	14	Socializando con mi cuerpo.	Ejercicios de exploración sensorial.	28.01.20	90 min.
			15	Socializando con mi cuerpo en movimiento.	Ejercicios con música y expresión corporal	04.02.20	90 min.
		Los niños y niñas serán capaces de reconocer y expresar emociones, sentimientos y deseos a través de la expresión corporal.	16	La emoción y el ritmo en mi cuerpo	Ejercicios de danza	11.02.20	90 min.
			17	La emoción y el ritmo en mi cuerpo	Ejercicios de danza	18.02.20	90 min.
			18	La emoción y el ritmo en mi cuerpo.	Ejercicios de danza	25.02.20	90 min.
		Los niños y niñas serán capaces de construir una apropiación simbólica de los elementos del entorno: (casa hogar y producciones propias).	19	Exploro y reconozco el espacio que habito	FASE DE INTEGRACION Y CONSTRUCCION SIMBOLICA DEL ESPACIO HABITADO. IMAGEN VÍNCULO Y MEMORIA. Ejercicios de Fotografía digital.	03.03.20	120 min.
			20	Me relaciono y pongo en valor elementos de mi entorno.	Ejercicios con imágenes fotográficas propias.	10.03.20	90 min.
			21	Construyendo vínculos con la naturaleza	Imágenes fotográficas por medio de fotograma impreso en cianotipia.	17.03.20	90 min.

				de mi entorno.			
			22	Construyendo vínculos con la naturaleza de mi entorno.	Imagen fotográfica por medio de fotograma impreso en cianotipia	24.03.20	90 min.
			23	Dibujo mi entorno.	Cliché Verre impreso en cianotipia	31.03.20	90 min.
			24	Me reconozco en mi entorno.	Fotografía digital impresa en cianotipia.	07.04.20	90 min.
		Los niños y niñas serán capaces de expresar con confianza, sus pensamientos, deseos y necesidades.	25	Categorizo, expongo, sueño y socializo a través de mis imágenes compartidas.	Asamblea y exposición o presentación. Retroalimentación. Evaluación	14.04.20	120 min.

3.7.2 Fase de Reconocimiento e integración con el Grupo

Esta primera fase de dos sesiones tiene la finalidad de introducir al niño o niña en un proceso de autoconocimiento y socialización además de ir generando un espacio de confianza para la expresión e integración. Utilizando como recurso la asamblea, la expresión corporal, el dibujo y la escritura.

Tabla 9 Sesión 1 fase 1.

			Sesión: 01 Fecha: 15.10.19 Tiempo: 60 min. Tema: ¿Quién soy y cómo soy?	
			Objetivo específico: Los niños y niñas serán capaces de reconocer un proceso de autoconocimiento y socialización.	
			Descripción de las actividades.	
Secuencia didáctica	Inicio	(15 min.)	Dinámica de presentación e integración con el grupo. Los niños conversarán en pares sobre sí mismos y posteriormente cada uno de ellos presentará al compañero ante el grupo y ante el facilitador. Después se presentarán cada uno de los niños acompañando la expresión verbal con expresión corporal – incluyendo algún movimiento, gesticulación y/o sonido.	Materiales: Cartulinas, puntillas de colores, lápices.
	Desarrollo	(40 min.)	Los niños conformarán equipos de trabajo. Observarán sus manos y las diferencias y similitudes que hay entre ellas. Posteriormente dibujarán en una cartulina la silueta de sus manos y finalmente dotarán a la silueta de elementos que consideren que les definen a ellos mismos, dibujos, palabras, colores etcétera.	
	Cierre	(5 min.)	Se hablará brevemente sobre las diferencias y similitudes reconocidas sobre si mismos durante el proceso.	Recursos Humanos: La Maestrante.

Tabla 10 Sesión 2 fase 1.

			<p>Objetivo específico:</p> <p>Los niños y niñas serán capaces de reconocer un proceso de autoconocimiento y socialización.</p>	<p>Sesión: 02</p> <p>Fecha: 22.10.19</p> <p>Tiempo: 60 min.</p> <p>Tema: ¿Quién soy y cómo soy?</p>
			<p>Descripción de las actividades.</p>	
<p>Secuencia didáctica</p>	<p>Inicio</p>	<p>15 min.</p>	<p>Dinámica de respiración y movimiento en la que el niño expresará la emoción que sienta en ese momento.</p>	<p>Materiales:</p> <p>Hojas de máquina y lápices.</p>
	<p>Desarrollo</p>	<p>35min</p>	<p>El niño realizará una redacción contestando quién es que es lo que más le gusta de el mismo que quisiera cambiar en él y como podría hacerlo.</p> <p>El niño realizará un dibujo de sí mismo.</p>	
	<p>Cierre</p>	<p>10 min</p>	<p>De forma opcional los niños y niñas compartirán sus dibujos y sus respuestas.</p>	<p>Recursos Humanos:</p> <p>La Maestrante.</p>

3.7.3 Fase de identificación, expresión y comunión de la experiencia: pensamiento, acción emoción.

Esta segunda parte de la implementación se comprende de nueve sesiones en las que se utilizarán como recurso ejercicios de teatro de participación, la asamblea y recursos plásticos como el collage con la finalidad de que los niños y niñas reconozcan y observen escenarios de la vida cotidiana como una estrategia de expresión, comunicación y comprensión a través de la resonancia de la experiencia, ya sea personal o ambiental.

Tabla 11 Sesión 3 Fase 2.

			Sesión: 03 Fecha: 29.10.19 Tiempo: 60 min. Tema: Mis emociones.	
			Objetivo específico: Los niños y niñas serán capaces de reconocer sus emociones y la fuente de éstas.	
			Descripción de las actividades.	
Secuencia didáctica	Inicio	15 min.	Realizarán ejercicios de movimiento y reconocimiento del espacio y dinámicas para la expresión de emociones con el cuerpo (voz, expresión facial y postura). Reconociendo las causas comunes de sus emociones o sentimientos. Realizar acciones diversas con emociones diversas.	Materiales:
	Desarrollo	30 min.	Por equipos construirán una historia ficcional para posteriormente representarla a modo de actuación haciendo énfasis en las emociones de los personajes.	
	Cierre	15 min.	Se discutirá sobre las representaciones de los equipos las situaciones de los personajes y la emoción de cada personaje. Así como del trabajo en equipo.	Recursos Humanos: La Maestrante

Tabla 12 Sesión 4 Fase 2.

			Sesión: 04	
			Fecha: 05.11.19	
			Tiempo: 60 min.	
			Tema: Mis emociones y sus causas.	
			Objetivo específico:	
			Los niños y niñas serán capaces de reconocer sus emociones y la fuente de éstas.	
			Descripción de las actividades.	
Secuencia didáctica	Inicio	15 min.	Dinámicas para la expresión de emociones con el cuerpo (voz, expresión facial y postura). Realizar acciones diversas con emociones diversas.	Materiales: Hojas de máquina Lápices.
	Desarrollo	35 min.	Formarán equipos compartirán una experiencia vivida en la que recuerden una emoción de manera muy intensa, seleccionarán una y la representarán guiados por el dueño de la experiencia.	
	Cierre	10 min	Se hablará sobre las experiencias compartidas y las escenas representadas. Escribirán que es lo que les causa tristeza, alegría, enojo, miedo o sorpresa.	Recursos Humanos: Lic. en artes escénicas y la Maestrante.

Tabla 13 Sesión 5 Fase 2.

			<p>Objetivo específico: Los niños y niñas serán capaces de reconocer las emociones de otros y ser empáticos.</p>	<p>Sesión: 05 Fecha: 12.11.19 Tiempo: 60 min. Tema: Las emociones en los otros</p>
Descripción de las actividades.				
Secuencia didáctica	Inicio	15 min.	<p>Realizarán ejercicios de movimiento y reconocimiento del espacio y dinámicas para la expresión de emociones con el cuerpo (voz, expresión facial y postura). Realizar acciones diversas con emociones diversas.</p>	Materiales:
	Desarrollo	35 min.	<p>Por equipos elegirán una emoción para representar con una escena a partir de una experiencia propia o común, o bien a partir de una historia que ellos mismos construyan.</p>	
	Cierre	10 min.	<p>Se hablará sobre las escenas representadas. Comprenderán la empatía al ver las escenas representadas</p>	<p>Recursos Humanos: Lic. en actuación y la Maestrante.</p>

Tabla 14 Sesión 6 Fase 2.

			<p>Objetivo específico: Los niños y niñas serán capaces de reconocer las emociones de otros y ser empáticos.</p>	<p>Sesión: 06 Fecha: 19.11.19 Tiempo: 60 min. Tema: Las emociones en los otros.</p>
			Descripción de las actividades.	
Secuencia didáctica	Inicio	10 min.	Dinámica de integración en la que se trabajará la respiración, así como el reconocimiento y expresión del estado de ánimo del momento.	Materiales:
	Desarrollo	30 min.	Se realizará una asamblea con la finalidad de retroalimentar respecto a las sesiones pasadas. Se hablará sobre la forma en que pueden reconocer los estados de ánimo de otros. Y las similitudes entre las propias.	
	Cierre	20 min.	Se realizarán imitaciones de personajes con distintos estados de ánimo.	<p>Recursos Humanos: La Maestrante</p>

Tabla 15 Sesión 7 Fase 2.

			<p>Objetivo específico:</p> <p>Las niñas y los niños serán capaces de comprender en torno a sus emociones y las emociones en los otros desde su contexto y cotidianeidad.</p>	<p>Sesión: 07</p> <p>Fecha: 26.11.19</p> <p>Tiempo: 60 min.</p> <p>Tema:</p> <p>Las emociones porque y qué hacer con ellas.</p>
			<p>Descripción de las actividades.</p>	
<p>Secuencia didáctica</p>	<p>Inicio</p>	<p>10 min.</p>	<p>Dinámica de integración en la que se trabajará la respiración, el movimiento, así como el reconocimiento y expresión del estado de ánimo del momento.</p>	<p>Materiales:</p> <p>5 cartulinas</p> <p>Lápices, plumones, puntillas de colores, marca textos, tijeras.</p> <p>Recortes de revistas o dibujos. Pegamento.</p> <p>Hojas de máquina.</p> <p>Acuarelas</p>
	<p>Desarrollo</p>	<p>40 min.</p>	<p>En grupo realizarán un mapa o cartografía de las emociones (alegría, tristeza, miedo, enojo, sorpresa) y sus causas.</p>	
	<p>Cierre</p>	<p>10 min.</p>	<p>Los niños expondrán su trabajo.</p> <p>De tarea deberán entrevistar a un adulto y a un compañero respecto a sus emociones. (Se les facilitará el material para la entrevista).</p>	<p>Recursos Humanos:</p> <p>La Maestrante</p>

Tabla 16 Sesión 8 Fase 2.

			<p>Objetivo específico:</p> <p>Las niñas y los niños serán capaces de comprender en torno a sus emociones y las emociones en los otros desde su contexto y cotidianeidad.</p>	<p>Sesión: 08</p> <p>Fecha: 03.12.19</p> <p>Tiempo: 90 min.</p> <p>Tema: Las emociones porque y qué hacer con ellas</p>
			<p>Descripción de las actividades.</p>	
<p>Secuencia didáctica</p>	<p>Inicio</p>	<p>10 min.</p>	<p>Realizarán ejercicios de movimiento y reconocimiento del espacio y dinámicas para la expresión de emociones con el cuerpo (voz, expresión facial y postura).</p>	<p>Materiales:</p>
	<p>Desarrollo</p>	<p>70 min.</p>	<p>Realizarán mapa o cartografía como collage de sus emociones las causas que las generan.</p> <p>Realizarán una imagen de ellos mismos en acuarelas en integrando características propias a modo de auto retrato compuesto, en el que tratarán de reflejar sus emociones a través del color, la línea o los elementos que ellos consideren propio.</p>	
	<p>Cierre</p>	<p>10 min.</p>	<p>Comprender sobre la experiencia de trabajar en equipo, sobre el hablar con otras personas y que expresen lo que sienten, sobre el nivel de facilidad que se tiene para identificar como se sienten otras personas.</p>	<p>Recursos Humanos:</p> <p>La Maestrante.</p>

Tabla 17 Sesión 9 Fase 2.

			<p>Objetivo específico:</p> <p>Las niñas y niños serán capaces de identificar sus valores y construir significados en torno al espacio habitado.</p> <p>Los niños serán capaces de desarrollar la integración con sus pares y cuidadoras.</p>	<p>Sesión: 09</p> <p>Fecha: 10.12.19</p> <p>Tiempo: 60 min.</p> <p>Tema: ¿Qué hacemos todos aquí y de que nos sirve? La circunstancia como oportunidad.</p>
			Descripción de las actividades.	
Secuencia didáctica	Inicio	15 min.	<p>Dinámicas de integración, respiración movimiento, expresión corporal.</p> <p>Se explicarán las actividades y objetivos de la sesión y las dos siguientes.</p>	<p>Materiales:</p> <p>5 cartulinas</p> <p>Lápices, plumones, puntillas de colores, marca textos, tijeras.</p>
	Desarrollo	40 min.	<p>En equipo se realizará un mapa ilustrado sobre sus actividades cotidianas. Representarán con una imagen de la casa hogar y las actividades en torno a ella.</p> <p>Una vez identificadas comprenderán sobre lo que les gusta o no les gusta y cuáles son los valores o beneficios de estar allí o llevarlas a cabo y que les gustaría cambiar.</p> <p><u>En equipos representarán dos historias de un día cotidiano en la casa hogar.</u></p>	<p>Recortes de revistas o dibujos. Pegamento.</p> <p>Hojas de máquina.</p> <p>Acuarelas</p>
	Cierre	5 min.	<p>De tarea se realizarán entrevistas a los adultos de su entorno buscando saber porque están allí y de que les sirve. Cada niño deberá entrevistar a un adulto de la casa hogar y referir en el momento a quién entrevistará.</p>	<p>Recursos Humanos:</p> <p>La Maestrante.</p>

Tabla 18 Sesión 10 Fase 2.

			<p>Objetivo específico: Las niñas y niños serán capaces de identificar sus valores y construir significados en torno al espacio habitado. Los niños serán capaces de desarrollar la integración con sus pares y cuidadoras.</p>	<p>Sesión: 10 Fecha: 17.12.19 Tiempo: 60 min. Tema: ¿Que hago aquí y de que me sirve? La circunstancia como oportunidad.</p>
			<p>Descripción de las actividades.</p>	
<p>Secuencia didáctica</p>	<p>Inicio</p>	<p>10 min.</p>	<p>Dinámicas de integración, respiración movimiento.</p>	<p>Materiales: Los mapas realizados por los niños y niñas en sesiones anteriores.</p>
	<p>Desarrollo</p>	<p>40 min.</p>	<p>Expondrán los resultados de las entrevistas. Escribirán porque están allí y lo compartirán de manera opcional. Revisarán los mapas realizados anteriormente y comprenderán sobre los beneficios de estar en la casa hogar.</p>	<p>Las entrevistas realizadas por los niños y niñas Hojas de máquina. Lápices.</p>
	<p>Cierre</p>	<p>10 min.</p>	<p>Que sean capaces de identificar 3 valores sobre su estancia en la casa hogar.</p>	<p>Recursos Humanos: La Maestrante.</p>

Tabla 19 Sesión 11 Fase 2.

			<p>Objetivo específico:</p> <p>Las niñas y niños serán capaces de identificar sus valores (beneficios) y construir significados en torno al espacio habitado.</p> <p>Los niños serán capaces de desarrollar la integración con sus pares y cuidadoras.</p>	<p>Sesión: 11</p> <p>Fecha: 07.01.20</p> <p>Tiempo: 60 min.</p> <p>Tema: ¿Qué hacemos todos aquí y de que nos sirve? La circunstancia como oportunidad.</p>
			Descripción de las actividades.	
Secuencia didáctica	Inicio	10 min.	<p>Dinámicas de integración, respiración movimiento. Conversarán sobre las actividades y experiencias vividas en vacaciones.</p>	Materiales:
	Desarrollo	40 min.	<p>El grupo se dividirá en dos equipos, enlistarán una serie de beneficios de estar en la casa hogar (por lo menos 10). Y sobre razones por las que no les gusta o quisieran cambiar. (10 min.)</p> <p>Identificarán los elementos principales y construirán una historia sobre ellos mismos y otra sobre algún adulto de la casa hogar. (10 min.)</p> <p>Representarán la escena. (20 min.)</p>	
	Cierre	10 min.	<p>Se realizará retroalimentación respecto a los temas o historias representadas.</p>	Recursos Humanos:

3.7.4 Fase de reconocimiento corporal: el cuerpo que ve, escucha, siente y se comunica.

La tercera parte se constituye de siete sesiones en las que se utilizará como recurso la exploración de los sentidos, música, ejercicios de danza y plástica con la finalidad de que los niños y niñas se reconozcan, se expresen, y socialicen.

Tabla 20 Sesión 12 Fase 3.

		<p>Objetivo específico: Los niños y niñas serán capaces de confiar en su propia percepción.</p>		<p>Sesión: 12 Fecha: 14.01.20 Tiempo: 90 min. Tema: Reconociendo mi cuerpo.</p>
		<p>Descripción de las actividades.</p>		
Secuencia didáctica	Inicio	15 min	Dinámicas de integración, respiración movimiento (calentamiento, fortalecimiento, elasticidad)	<p>Materiales: Pañuelos para tapar los ojos Objetos varios con texturas varias Algunos instrumentos musicales.</p>
	Desarrollo	60 min	<p>Todos los niños realizarán un movimiento con su cuerpo pronunciando su nombre para en conjunto conformar una pequeña coreografía.</p> <p>En pareja y por turnos uno de los niños con los ojos vendados y otro guiándolo explorarán el espacio, texturas, sonidos.</p> <p>En parejas y por turnos con los ojos vendados conocer las manos de su pareja y después tratar de reconocer a los demás compañeros a partir del tacto de sus manos.</p>	
	Cierre	15 min	<p>Se hablará sobre como a partir de pequeñas unidades de movimiento el cuerpo y/o la voz existe tiene la posibilidad de expresar y construir.</p> <p>Se hablará de sensaciones, percepciones y emociones a partir de los ejercicios de exploración sensorial con la finalidad de generar confianza y empatía.</p>	<p>Recursos Humanos: La Maestrante</p>

Tabla 21 Sesión 13 Fase 3.

			<p>Sesión: 13</p> <p>Fecha: 21.01.20</p> <p>Tiempo: 90 min.</p> <p>Tema: Reconociendo mi cuerpo en movimiento.</p>	
			<p>Objetivo específico:</p> <p>Los niños y niñas serán capaces de confiar en su propia percepción.</p>	
			<p>Descripción de las actividades.</p>	
Secuencia didáctica	Inicio	15 min	Se reflexionará en torno a los sentidos y a la forma en que a partir de ellos nos relacionamos con el mundo. Así como de la importancia del cuidado del cuerpo.	<p>Materiales:</p> <p>Hojas de máquina, colores, bolígrafos.</p> <p>Pistas de audio con diferentes ritmos</p> <p>Reproductor de sonido.</p> <p>Pañuelos</p>
	Desarrollo	60 min	<p>Exploración de la memoria auditiva y táctil e imaginación a partir de la visualización de distintos objetos</p> <p>El cuerpo como pincel y lienzo en cascada; en grupos de tres debían dibujar sobre la espalda del otro y así sucesivamente hasta que el ultimo dibujara sobre papel el trazo realizado esperando que fuese el mismo desde un inicio.</p> <p>Música, movimiento y color. Al reproducir música de distintos ritmos, con los ojos cerrados sentir la música incorporarla al cuerpo y a través de la mano dar libertad al trazo en una hoja de papel con la posibilidad de cambiar de color para el trazo si así se considerase buscando desarrollar la sensibilidad y percepción al incorporar el sonido, el cuerpo, la emoción y el color al trazo, y de explorar en qué medida los hacemos o no parte de nosotros.</p> <p>El niño trabajará con el reconocimiento del ritmo y la emoción en papel a través del cuerpo.</p>	
	Cierre	15 min	Reflexión en torno a la importancia de observar las relaciones que existen entre nuestros sentidos y el conocimiento del entorno y su cultivo.	

Tabla 22 Sesión 14 Fase 3.

			<p>Objetivo específico: Los niños serán capaces de integrarse y colaborar activamente en trabajos de equipo, tomar el liderazgo y realizar decisiones propias.</p>	<p>Sesión: 14 Fecha: 28.01.20 Tiempo: 90 min. Tema: Socializando con mi cuerpo.</p>
			<p>Descripción de las actividades.</p>	
Secuencia didáctica	Inicio	15 min	Se realizarán ejercicios de calentamiento, fortalecimiento y elasticidad dirigido por los niños	<p>Materiales: Reproductor de sonido y pistas de audio. Objetos con diversas texturas, materiales y sonidos.</p>
	Desarrollo	60 min	<p>En equipos realizarán ejercicios de expresión corporal, en los que se establecerá un líder de movimiento, al que los miembros del equipo deberán seguir y que será relevado por iniciativa de algún otro miembro del grupo.</p> <p>Se trabajará expresión corporal en piso haciendo énfasis en las sensaciones corporales y posteriormente con las perspectivas visuales.</p> <p>En parejas trabajarán exploración sensorial, memoria táctil e imaginación a partir de los elementos registrados contarán una historia en torno al objeto u objetos seleccionados.</p>	
	Cierre	15 min	Reflexión respecto a la importancia de trabajar en equipo y de la importancia de ser líder y de trabajar con el líder. Así como de la importancia de confiar en sus compañeros.	<p>Recursos Humanos: La Maestrante</p>

Tabla 23 Sesión 15 Fase 3.

			<p>Objetivo específico:</p> <p>Los niños y niñas serán capaces de integrarse y colaborar activamente en trabajos de equipo.</p>	<p>Sesión: 15</p> <p>Fecha: 04.02.20</p> <p>Tiempo: 90 min.</p> <p>Tema: Socializando con mi cuerpo en movimiento.</p>
			<p>Descripción de las actividades.</p>	
Secuencia didáctica	Inicio	15 min	Se trabajará con calentamiento, fortalecimiento, elasticidad y respiración además de identificación de emociones.	<p>Materiales:</p> <p>Reproductor de audio.</p> <p>Distintas piezas musicales.</p> <p>Tapetes</p>
	Desarrollo	60 min	<p>Caminar al ritmo de ciertas melodías.</p> <p>Por equipos divididos en niños y niñas se explorará el movimiento en piso con los ojos cerrados buscando conectar el propio cuerpo con la memoria corporal individual.</p> <p>Cada equipo construirá una historia en conjunto con movimiento incorporando los movimientos y sensaciones registradas.</p> <p>Por equipo y a la vez de manera individual imaginaran que salen de un huevo y comienzan a transformarse en lo que quieran utilizando solo movimiento y sonidos.</p> <p>Posteriormente tratarán de percibir el movimiento de los otros cuerpos y repetirlo con la finalidad de unificar.</p>	
	Cierre	15 min	Se reflexionará respecto a la importancia del trabajo en equipo y la valía de las diferencias entre sus miembros, así como de la necesidad de la concentración y comunicación entre los cuerpos.	<p>Recursos Humanos:</p> <p>La Maestrante</p>

Tabla 24 Sesión 16 Fase 3.

			<p>Objetivo específico: Los niños y niñas serán capaces de reconocer y expresar emociones, sentimientos y deseos a través de la expresión corporal.</p>	<p>Sesión: 16 Fecha: 11.02.20 Tiempo: 90 min. Tema: La emoción y el ritmo en mi cuerpo.</p>
			<p>Descripción de las actividades.</p>	
Secuencia didáctica	Inicio	15 min	Ejercicios de calentamiento, fortalecimiento flexibilidad y coordinación.	<p>Materiales: Reproductor de audio, pistas musicales.</p>
	Desarrollo	60 min	Movimiento siguiendo el ritmo de la música, incorporar emoción posteriormente en caso de sentirlo. Ejercicios de expresión corporal a partir del sonido de distintas piezas musicales trabajando inicialmente de forma individual, luego en parejas y finalmente en conjunto siguiendo los movimientos expresivos de un líder en relación con la música. Inicialmente con sombra, espejo y cardumen y posteriormente de forma libre en el espacio.	
	Cierre	15 min	Se hablará sobre las emociones desarrolladas al momento de escuchar la música y acceder al movimiento, así como de la forma en que el movimiento imprime emociones y deseos propios.	<p>Recursos Humanos: La Maestrante.</p>

Tabla 25 Sesión 17 Fase 3.

			<p>Objetivo específico:</p> <p>Los niños y niñas serán capaces de reconocer y expresar emociones, sentimientos y deseos a través de la expresión corporal.</p>	<p>Sesión: 17</p> <p>Fecha: 18.02.20</p> <p>Tiempo: 90 min.</p> <p>Tema: La emoción y el ritmo en mi cuerpo.</p>
			<p>Descripción de las actividades.</p>	
Secuencia didáctica	Inicio	15 min	<p>Ejercicios de calentamiento, fortalecimiento flexibilidad y coordinación dirigidos por los niños.</p> <p>Ejercicios de sombra, espejo y cardumen.</p>	<p>Materiales:</p> <p>Reproductor de audio y bocinas.</p> <p><i>Vals de las flores</i> (Tchaikovsky)</p> <p><i>La Stravaganza</i> (Vivaldi)</p> <p><i>Nocturno op.2 no9</i> Chopin</p> <p><i>Sleeping at last</i> Natalia Doco <i>Respira</i></p> <p><i>New York</i> Sinatra</p> <p><i>La vida en rosa</i> Edith Piaf</p> <p>Caetano Beloso</p> <p><i>How beautiful could a being be</i></p>
	Desarrollo	60 min	<p>Interacción corporal con un globo (cabeza, manos, pecho etc.), tratar de incorporar ritmos musicales impidiendo que el globo caiga.</p> <p>Posteriormente incorporar emoción sentimiento o deseo en la interacción con su globo.</p> <p>Ejercicios de exploración corporal en triadas haciendo intervalos entre integrantes, piso, medio y alto. Inicialmente sin música y posteriormente con música.</p>	
	Cierre	15 min	<p>Se hablará de como a través de la música y el movimiento sensaciones, emociones y sentimientos son reconocidos y expresados a través del cuerpo.</p>	<p>Recursos Humanos:</p> <p>La Maestrante</p>

Tabla 26 Sesión 18 Fase 3.

				Sesión: 18
		Objetivo específico:		Fecha: 25.02.20
		Los niños y niñas serán capaces de reconocer y expresar sentimientos y deseos a través de la expresión corporal.		Tiempo: 90 min.
				Tema: La emoción y el ritmo en mi cuerpo.
		Descripción de las actividades.		
Secuencia didáctica	Inicio	15 min	Ejercicios de calentamiento, fortalecimiento, flexibilidad y coordinación dirigidos por los niños. Ejercicios de sombra, espejo y cardumen.	Materiales: Reproductor de audio y bocinas. Pistas musicales. Gis Cámara fotográfica
	Desarrollo	60 min	El niño identificará una emoción, sentimiento o deseo y la representará con una expresión corporal movimiento y luego permanecerá de forma estática para después trasladarla a un plano en el piso (en gis) por dos de sus compañeros. Así de manera conjunta entre el equipo de tres se realizará una composición ya sea buscando sombras o delineando siluetas en el piso. En parejas se tratará de expresar con movimiento un sentimiento y un deseo. En equipos por afinidad de emoción se construirá una coreografía expresando una emoción y un sentimiento determinado la expondrán y los otros equipos buscarán identificarla.	
	Cierre	15 min	Se reflexionará sobre la capacidad expresiva que tiene el cuerpo.	

3.7.5 Fase de Integración y Construcción Simbólica del Espacio Habitado: Imagen, Vinculo, y Memoria.

El cuarto apartado de la implementación se comprende de siete sesiones en las que se utilizarán como recurso ejercicios de fotografía con la finalidad de que los niños y niñas construyan imágenes y valoraciones del espacio que habitan en los que se incorporen elementos del entorno como espacios, objetos, vegetación, personas o recuerdos dotados de significados personales y comunes.

Tabla 27 Sesión 19 Fase 4.

			<p>Objetivo específico: Los niños y niñas serán capaces de construir una apropiación simbólica de los elementos del entorno: (casa hogar y producciones propias).</p>	<p>Sesión: 19 Fecha: 03.03.20 Tiempo: 120 min. Tema: Exploro y reconozco el espacio que habito.</p>
			<p>Descripción de las actividades.</p>	
Secuencia didáctica	Inicio	25 min	<p>Explicación sobre el uso de la cámara e indicaciones para la captura de las imágenes. Se mostrarán ejemplos.</p>	<p>Materiales: Computadora Cañón Presentación pp.</p>
	Desarrollo	80 min	<p>El niño realizará una exploración en la casa hogar con la finalidad de capturar tres imágenes fotográficas con cámara digital. (Zum, panorámica o sombra). El lugar o espacio que más les gusta de la casa hogar o bien una imagen que lo represente. Imagen (objeto o persona) que evoque algún recuerdo o suceso importante para ellos. Imagen libre.</p>	<p>Imágenes fotográficas. tres cámaras digitales.</p>
	Cierre	15 min.	<p>Los niños describirán brevemente sobre sus imágenes capturadas y les otorgarán un valor.</p>	<p>Recursos Humanos: La Maestrante y un fotógrafo.</p>

Tabla 28 Sesión 20 Fase 4.

			<p>Objetivo específico:</p> <p>Los niños serán capaces de construir una apropiación simbólica de los elementos del entorno: (casa hogar y producciones propias).</p>	<p>Sesión: 20</p> <p>Fecha: 10.03.20</p> <p>Tiempo: 90 min.</p> <p>Tema: Me relaciono y pongo en valor elementos de mi entorno.</p>
			<p>Descripción de las actividades.</p>	
Secuencia didáctica	Inicio	15 min.	Se darán las indicaciones y procesos de trabajo.	<p>Materiales:</p> <p>Impresiones de las imágenes capturadas por los niños y niñas en la sesión anterior.</p> <p>Fichas</p> <p>Lápices</p>
	Desarrollo	60min.	<p>El niño observará sus imágenes impresas y otorgará un valor o significación a las mismas desde la forma, el color o la memoria y/o el vínculo.</p> <p>Realizará una redacción respecto al valor atribuido en una ficha.</p> <p>El niño observará las imágenes en conjunto con las de los demás participantes.</p> <p>En equipos de dos discutirán respecto a los valores comunes encontrados y expondrán verbalmente las opiniones dialogadas.</p> <p>Una vez observadas las imágenes en conjunto se buscará realizar una cartografía de imágenes con relación a valores encontrados.</p>	
	Cierre	15 min.	<p>Se seleccionará la imagen que más le guste para posteriormente realizar una impresión en cianotipia.</p> <p>Se dialogará respecto a los conjuntos de imágenes y a los valores individuales y comunes atribuidos a las mismas, así como a lo que simbolizan las imágenes capturadas.</p>	<p>Recursos Humanos:</p> <p>Un fotógrafo y la Maestrante.</p>

Tabla 29 Sesión 21 Fase 4.

			<p>Objetivo específico:</p> <p>Los niños y niñas serán capaces de construir una apropiación simbólica de los elementos del entorno: (casa hogar y producciones propias).</p>	<p>Sesión: 21</p> <p>Fecha: 17.03.20</p> <p>Tiempo: 90 min.</p> <p>Tema: Construyendo vínculos con la naturaleza de mi entorno.</p>
			Descripción de las actividades.	
Secuencia didáctica	Inicio	15 min.	<p>Se realiza una breve explicación del proceso de impresión de la cianotipia su historia y aplicación. Se explica que es un objeto traslucido. Y se muestran ejemplos.</p>	<p>Materiales:</p> <p>Ejemplos de fotogramas</p> <p>Papel para cianotipia</p> <p>Prensa</p> <p>Charolas</p> <p>Pinzas</p> <p>Agua</p> <p>Objetos traslucidos (vegetación)</p> <p>Hilo</p>
	Desarrollo	65 min.	<p>1.Recolección de objetos. (15m)</p> <p>Los niños realizan la exploración de su espacio en busca de objetos traslucidos en este caso particular se buscarán plantas y flores que permitan la construcción de las imágenes.</p> <p>3. Composición de la imagen. (15m) x2. Se disponen los objetos sobre el papel emulsionado.</p> <p>4. Exposición de la imagen a la luz. (5m) x2. Se realiza la exposición la luz del sol por 5 minutos.</p> <p>5. Revelado de la imagen. (10m) x2. Se revela la imagen con agua por dos minutos, se realiza un lavado final por 3 minutos.</p> <p>6. Secado de la imagen. (10m). Se cuelga la imagen para su secado.</p>	
	Cierre	10 min.	<p>Se observan resultados y se les pide de tarea sigan observando las plantas del entorno con la finalidad de crear una nueva composición.</p>	
			<p>Recursos Humanos:</p> <p>Un fotógrafo y la Maestrante.</p>	

Tabla 30 Sesión 22 Fase 4.

			<p>Objetivo específico:</p> <p>Los niños serán capaces de construir una apropiación simbólica de los elementos del entorno: (casa hogar y producciones propias).</p>	<p>Sesión: 22</p> <p>Fecha: 24.03.20</p> <p>Tiempo: 90 min.</p> <p>Tema:</p> <p>Construyendo vínculos con la naturaleza de mi entorno.</p>
			<p>Descripción de las actividades.</p>	
Secuencia didáctica	Inicio	10 min.	Los niños observarán los resultados compositivos de la impresión pasada para posteriormente recolectar elementos.	<p>Materiales:</p> <p>Papel para cianotipia</p> <p>Prensa</p> <p>Charolas</p> <p>Pinzas</p> <p>Agua</p> <p>Objetos traslucidos (vegetación)</p> <p>Hilo</p>
	Desarrollo	70 min.	<p>1.Recolección de objetos. (5m) Los niños realizan la exploración de su espacio en busca de objetos traslucidos en este caso particular se buscarán plantas y flores que permitan la construcción de las imágenes.</p> <p>3. Composición de imágenes. (5m) x2. Se disponen los objetos sobre el papel emulsionado.</p> <p>4. Exposición de la imagen a la luz. (5m) x2. Se realiza la exposición a la luz del sol por 5 minutos.</p> <p>5. Revelado de la imagen. (5m) x2. Se revela la imagen con agua por dos minutos, se realiza un lavado final por 3 minutos.</p> <p>6. Secado de la imagen. (10m). Se cuelga la imagen para su secado.</p>	
	Cierre	10 min.	Observación de las impresiones en conjunto.	<p>Recursos Humanos:</p> <p>Un fotógrafo y la Maestrante.</p>

Tabla 31 Sesión 23 Fase 4.

			<p>Objetivo específico:</p> <p>Los niños serán capaces de construir una apropiación simbólica de los elementos del entorno: (casa hogar y producciones propias).</p>	<p>Sesión: 23</p> <p>Fecha: 31.03.20</p> <p>Tiempo: 90 min.</p> <p>Tema:</p> <p>Dibujando mi entorno.</p>
			<p>Descripción de las actividades.</p>	
Secuencia didáctica	Inicio	10 min.	Se realiza una breve explicación del procedimiento de Cliché Verre. Y se muestran ejemplos.	<p>Materiales:</p> <p>20 Acrílicos de 5x4</p> <p>Pinceles</p> <p>Algodón</p> <p>Hisopos</p> <p>Papel para cianotipia de 5x4</p> <p>Prensa</p> <p>Charolas</p> <p>Pinzas</p> <p>Agua</p> <p>Hilo</p>
	Desarrollo	65 min.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dibujo de 2 imágenes. (20m) Realizan un dibujo sobre el acrílico. 2. Exposición del Cliché Verre a la luz. (10m) Se realiza la exposición a la luz del sol por 5 minutos. 3. Revelado del Cliché Verre. (5m) Se revela la imagen con agua por dos minutos, se realiza un lavado final por tres minutos. 4. Secado del Cliché Verre. (10m) Se cuelga la imagen para su secado. 	
	Cierre	15 min.	Observación de resultados. Se realiza la observación de los resultados y se hacen comentarios al respecto. Se hablará sobre los valores y significados individuales y comunes de las imágenes.	<p>Recursos Humanos:</p> <p>Un fotógrafo y la Maestrante.</p>

Tabla 32 Sesión 24 Fase 4.

			<p>Objetivo específico:</p> <p>Los niños serán capaces de construir una apropiación simbólica de los elementos del entorno: (casa hogar y producciones propias).</p>	<p>Sesión: 24</p> <p>Fecha: 07.04.20</p> <p>Tiempo: 90 min.</p> <p>Tema:</p> <p>Me reconozco en mi entorno.</p>
			<p>Descripción de las actividades.</p>	
Secuencia didáctica	Inicio	15 min.	Se darán indicaciones de la actividad.	<p>Materiales:</p> <p>Negativo digital del archivo fotográfico. 5x4</p> <p>Papel para cianotipia de 5x4</p> <p>Prensa</p> <p>Charolas</p> <p>Pinzas</p> <p>Agua</p> <p>Hilo</p> <p>Plumones negros</p>
	Desarrollo	60 min.	<p>Se realizará la impresión en cianotipia del negativo digital seleccionado por el niño y posteriormente el mismo negativo será intervenido por el niño o niña para después realizar la impresión.</p> <p>Intervención del negativo digital. (5m).</p> <p>Exposición de la imagen a la luz. (5m) x2. Se realiza la exposición a la luz del sol por 5 minutos.</p> <p>Revelado de la imagen. (5m) x2. Se revela la imagen con agua por dos minutos, se realiza un lavado final por 3 minutos.</p> <p>Secado de la imagen. (10m). Se cuelga la imagen para su secado.</p>	
	Cierre	15 min.	Se observarán todas las imágenes realizadas se hablará sobre el trabajo realizado y sobre los valores o relaciones de valor de las imágenes fotográficas.	
			<p>Recursos Humanos:</p> <p>Un fotógrafo y la Maestrante.</p>	

Tabla 33 Sesión 25 Fase 4.

			<p>Objetivo específico:</p> <p>Los niños serán capaces de construir una apropiación simbólica de los elementos del entorno: (casa hogar y producciones propias).</p>	<p>Sesión: 25</p> <p>Fecha: 14.04.20</p> <p>Tiempo: 90 min.</p> <p>Tema: Categorizo, expongo, sueño y socializo a través de mis imágenes compartidas.</p>
			<p>Descripción de las actividades.</p>	
Secuencia didáctica	Inicio	15 min.	Se realizará una dinámica de integración.	<p>Materiales:</p> <p>Las fotografías de los niños y niñas</p> <p>Lápices, plumones, puntillas de colores, marca textos, tijeras.</p> <p>Adhesivo</p> <p>Hojas de máquina.</p> <p>Acuarelas</p>
	Desarrollo	45 min.	El equipo realizará un mural expositivo del trabajo realizado.	
	Cierre	30 min.	<p>Se realizará retroalimentación del trabajo realizado a lo largo de la intervención.</p> <p>Se realizará una evaluación final (audio o cuestionario).</p>	<p>Recursos Humanos:</p> <p>Un fotógrafo y la Maestrante.</p>

3.8 Observaciones preliminares

Siguiendo a Fontal, Marín y García (2015), la educación artística y patrimonial implica a las personas. Su didáctica implica procesos de enseñanza y aprendizaje, estructuras, técnicas, recursos o estrategias en búsqueda de un aprendizaje efectivo, que, si bien es organizado con la finalidad de definir especificidades y desarrollar cuerpos metodológicos propios, en los que además podemos o solemos diferenciar:

...las formas de creación artística en función de los fines que las orientan: expresarse, comunicar significados, desarrollar capacidades y el desarrollo personal, en el que incluimos la dimensión terapéutica y psicológica. Disociar estas funciones en un intento por sistematizar, en modo alguno significa que se produzcan necesariamente de forma separada. Muchas veces la pretensión, el desarrollo y el resultado del acto creativo incluye dos o más de estas dimensiones. (Fontal, Marín y García 2015, p. 11)

Como mencionan Fontal, Gómez y Pérez (2015) La educación implica lo más profundo del ser humano lo que en consecuencia nos hace trabajar en condiciones de subjetividad, estar dispuestos, alerta, en actitud de búsqueda tanto de forma gradual como sincrónica, y esto es mucho más evidente o marcado cuando se trabajan procesos creativos. En lo particular los saberes implícitos en la educación artística son muy importantes en el desarrollo integral del niño, tienen la posibilidad de transferirse a otros aprendizajes y contextos trascendiendo su propio fin, como la expresión plástica con potenciales que posibilitan que sea un gran instrumento para el aprendizaje en el que puede fungir como canal emocional. A partir de lo cual se desarrolla en los niños la percepción estética del mundo.

De allí la importancia de saber mediar entre el fijar o trabajar a partir una de las múltiples perspectivas o enfoques que se han desarrollado y tener la libertad necesaria para que exista el diálogo y proceso de aprendizaje de forma cíclica entre los actores de dicho proceso.

Capítulo 4. Informe de resultados y conclusiones

El presente capítulo consiste en el informe de resultados obtenidos respecto al diseño y aplicación de la intervención de educación artística tomando en cuenta el logro de los objetivos propuestos. Además de la evaluación de la metodología utilizada considerando la detección de necesidades, la fundamentación teórica, el diseño metodológico, y la implementación.

4.1 Los resultados de la intervención

4.1.1 Logro de los Objetivos

El logro de los objetivos se define a partir de cuatro instrumentos; los primeros dos realizados durante la intervención evalúan el proceso gradual y acumulativo y los últimos dos aplicados doce meses después de haber iniciado la intervención y siete meses después de haber concluido evalúan el alcance de los aprendizajes adquiridos.

- Bitácora realizada por la Maestrante en cada una de las sesiones realizadas. (Permite evaluar el carácter procesual de desempeño de los niños, observar los alcances y dificultades de las actividades, y las percepciones de la Maestrante, así como también describe procesos y resultados de las actividades corporales de las que no fue posible recabar evidencia por solicitud de la directora, así como algunas interpretaciones de la Maestrante durante la intervención)
- Rúbricas de evaluación individual aplicadas por sesión para cada uno de los 10 menores de la casa hogar seleccionados al azar; 8 niñas y 2 niños. (Evalúa el desempeño de los elementos considerados para el objetivo específico de cada una de las sesiones facilita la observación de la evolución de los aprendizajes)
- Test de autoestima de Rosenberg aplicado por la Maestrante posterior a la implementación. (Evalúa los sentimientos de auto valía de los niños/perspectiva de los propios niños)
- Guía de observación realizada por la directora de la casa hogar hacia los menores. (Evalúa aspectos conductuales relacionados con la autoestima/perspectiva de la directora de la institución)

- Portafolio de evidencias de trabajo.

Respecto a los instrumentos de evaluación finales cabe mencionar que se aplicaron solo a 5 de los 10 niños seleccionados debido a que a la fecha de aplicación habían sido trasladados por cumplir los 12 años o retirados de la institución por algún familiar. Así como tampoco fue posible una mayor interacción con las maestras de la institución a fin de obtener una mayor perspectiva de los resultados del trabajo realizado como se mencionó anteriormente debido a las condiciones particulares en que se encuentra la contingencia sanitaria en la localidad y debido a que tres de las religiosas que estuvieron en el momento de la intervención habían sido trasladadas, entre ellas la responsable del grupo con el que trabajé.

Por otro lado es importante mencionar que se llevaron a cabo 18 de las 25 sesiones programadas en el diseño de la implementación, de las cuales la no. 9,10,11, 22, 23,24 y 25 fueron las que no pudieron trabajarse debido a circunstancias ajenas a la Maestrante; por necesidades propias de la institución como la recaudación de donativos o la contingencia sanitaria (Covid-19) que finalmente no permitió recuperar las sesiones faltantes ni llegar a término con las últimas cuatro sesiones planeadas, así como tampoco realizar la evaluación final en el tiempo planeado Como muestra la *Tabla 34*.

Otra de las consideraciones en la valoración de la intervención es que la metodología de trabajo es dirigida al logro y desarrollo de los aprendizajes de forma integrada, transversal y progresiva lo que en cierto grado contribuyó a trabajar con los objetivos de sesión que no pudieron llevarse a cabo. Utilizando diversos recursos o formas de aproximación a los objetivos particulares propuestos como puede observarse en la *Tabla 8*. Además de que cada sesión tiene un objetivo específico con su respectiva rúbrica, lo que permitió evaluar de forma puntual el desarrollo y alcance de los procesos, así como el logro de los objetivos a pesar de la falta de implementación de 7 de las 25 sesiones planeadas.

Considerando lo anterior, y con base en las descripciones de las bitácoras (anexo B) y en el concentrado de las rúbricas de evaluación aplicadas a los niños y niñas para cada una de las sesiones realizadas por la Maestrante (anexo C y D), así como de los trabajos realizados (anexo F)²⁴. Además de los resultados arrojados por las guías de observación aplicadas por la directora, posterior a la intervención (figura 12) y de la aplicación del test de autoestima

²⁴ Muestra una parte de los trabajos realizados por los niños.

después de la implementación (figura 11), se interpreta que hubo un logro satisfactorio de los objetivos específicos de las 18 sesiones implementadas a partir del seguimiento de los menores de la institución, así como de los objetivos particulares y generales.

Dichos recursos e instrumentos de evaluación permiten reconocer la naturaleza del valor individual en cada una de las sesiones, así como el valor progresivo en la estructura del diseño didáctico para el logro de los objetivos específicos, particulares y generales. Ya que hacen visible, por un lado, el desarrollo gradual en el logro de los objetivos, así como el resultado final de la implementación. Las figuras 7, 8, 9 y 10 nos permiten observar la evolución y alcances del trabajo realizado a lo largo de la implementación en un orden a partir de las fases planeadas con base en las rúbricas de evaluación. Cada barra muestra el número de niños que asistieron a la sesión y su desempeño en cada uno de los ítems considerados para evaluar el objetivo específico de la sesión.

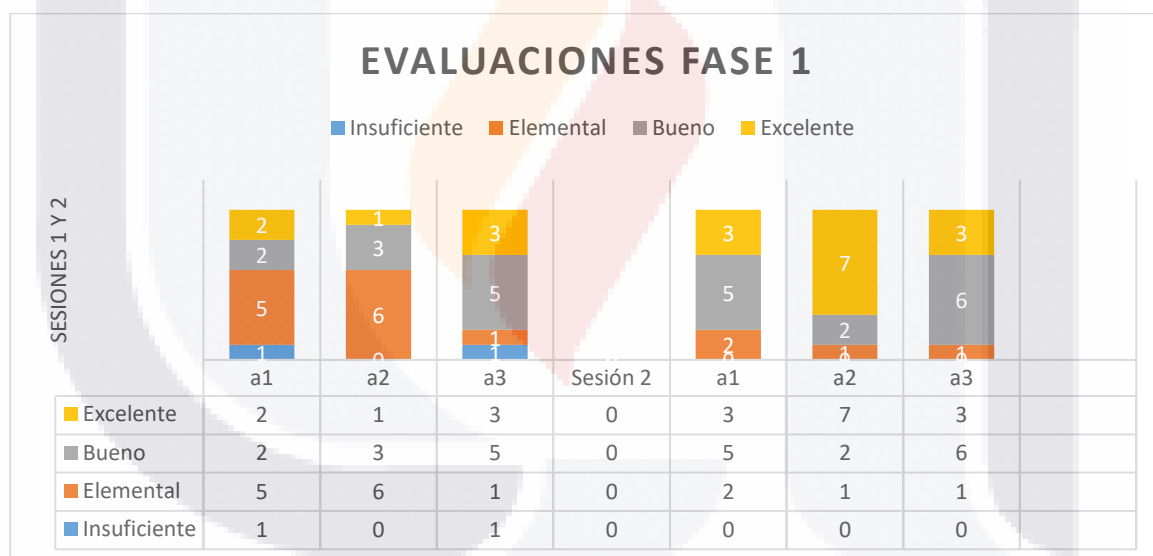


Figura 11 : Logro de los objetivos específicos a partir de las rúbricas de evaluación aplicadas por sesión a cada uno de los niños en la fase 1. (Anexo C y D).

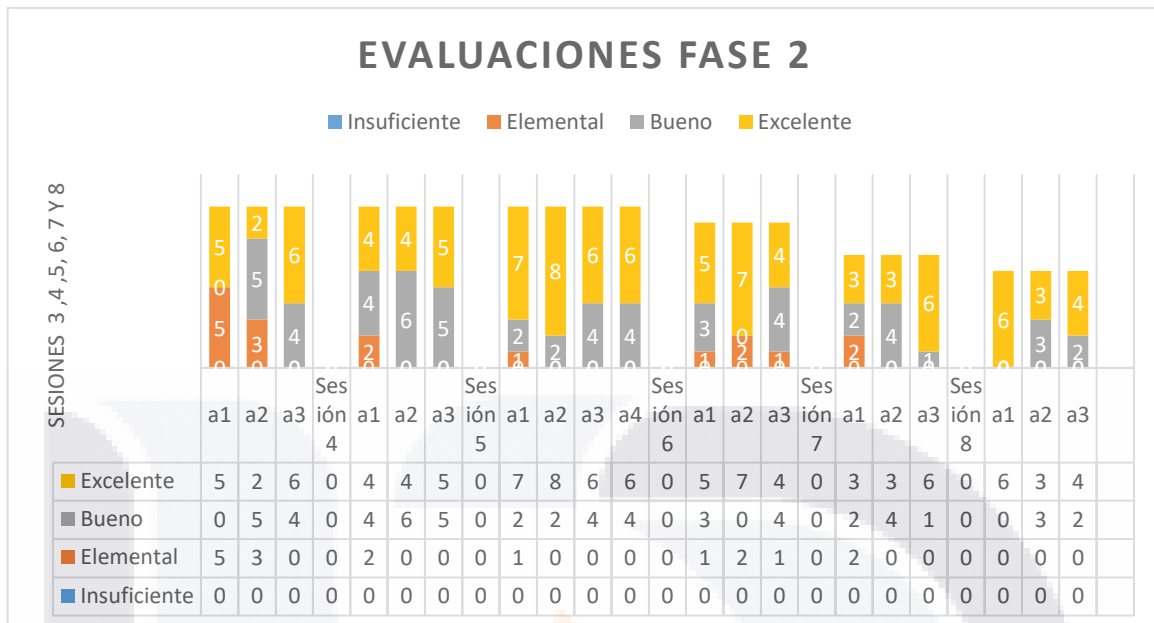


Figura 12: Logro de los objetivos específicos a partir de las rúbricas de evaluación aplicadas por sesión a cada uno de los niños en la fase 2. (Anexos C y D).

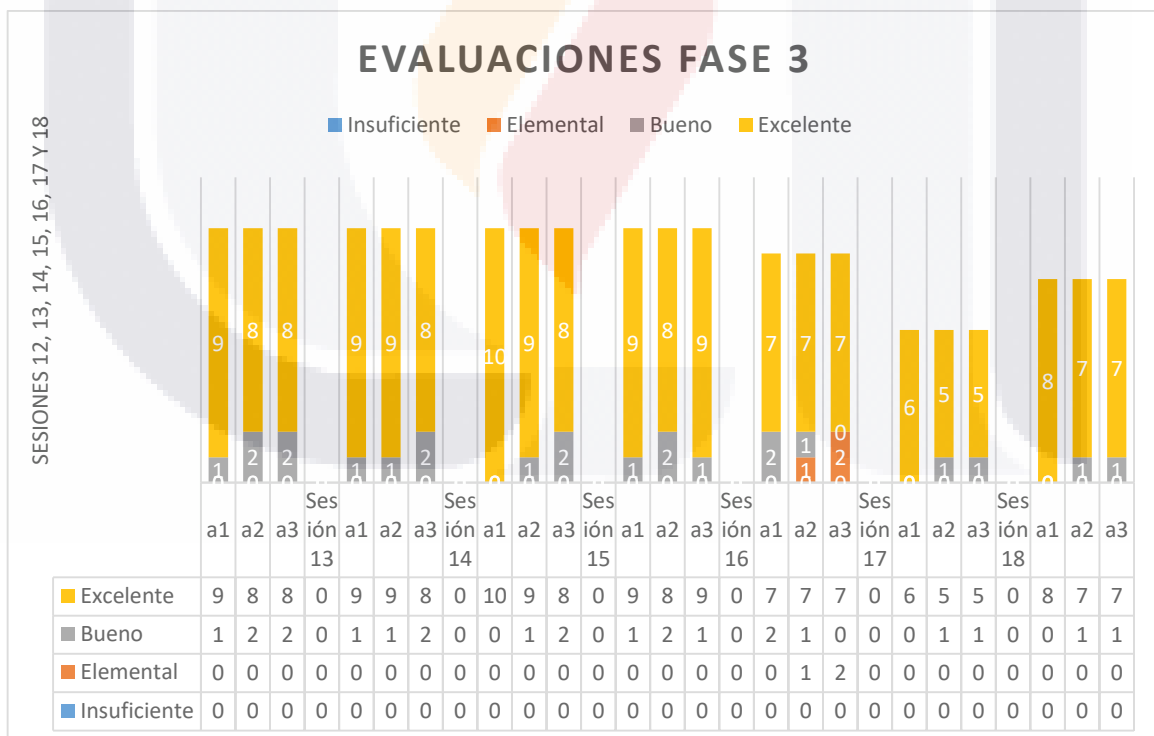


Figura 13: Logro de los objetivos específicos a partir de las rúbricas de evaluación aplicadas por sesión a cada uno de los niños en la fase 3. (Anexos C y D).

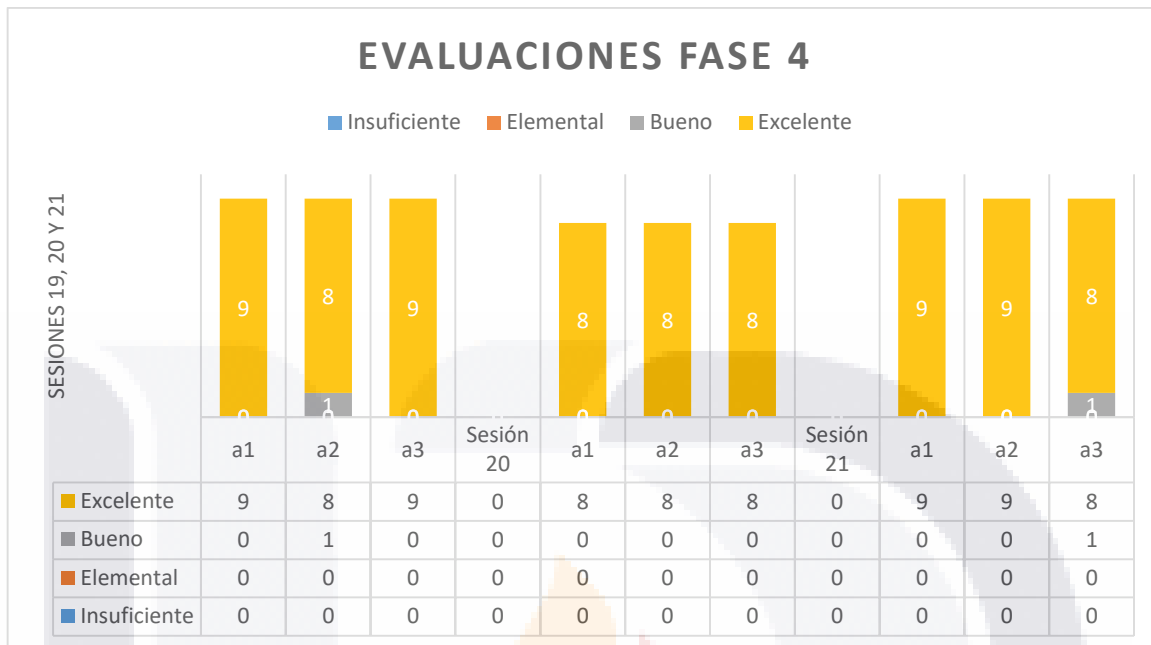


Figura 14: Logro de los objetivos específicos a partir de las rúbricas de evaluación aplicadas por sesión a cada uno de los niños en la fase 4. (Anexos C y D).

Las gráficas permiten observar el proceso gradual en el logro de los objetivos específicos y son evidencia por otro lado de la función de la estructura y orden de las estrategias y recursos utilizados. Los niños y niñas a través de la intervención lograron reconocer aspectos propios como; gustos, emociones e incluso capacidades propias, lograron identificarse e identificar a sus compañeros con relación a su contexto y reflexionar respecto a su propia percepción y la de sus pares. Lo que además les condujo a desarrollar empatía no solo respecto a sus pares, sino también hacia sus cuidadoras e incluso familiares. De este modo lograron desarrollar confianza en su propia percepción lo que además se reforzó a través del trabajo realizado con exploración sensorial mediante el que pudieron experimentar de forma consiente las formas básicas a partir de las cuales nos relacionamos y construimos percepciones propias a la vez que se trabajó con el desarrollo de los procesos creativos.

A la par los niños y niñas mostraron un incremento gradual en el trabajo individual como en la integración grupal y el trabajo en equipo. Por otro lado, su capacidad expresiva también mejoró paulatinamente con la natural diferencia que existe entre las habilidades o capacidades de cada uno de ellos como en cualquier área. Aún y con ello todos presentaron

desarrollos notorios. Así como también se pudieron observar las distintas inclinaciones o naturalezas expresivas de los niños (oral, corporal, escrita, o gráfica).

Podemos considerar, además el logro de que los niños y niñas fueran capaces de construir apropiaciones simbólicas de los elementos del entorno, esto aún y cuando faltó trabajar con cuatro de las sesiones dirigidas al logro de dicho objetivo. Este alcance se atribuye al trabajo previo en el que se partía de elementos aportados por los propios niños haciendo posible una maduración de elementos de aproximación, reflexión, reconocimiento y valoración que se hace visible sobre todo en las sesiones 19, 20, 21 (Anexo B) en las que los niños lograron dotar de valor y significado su estancia en la casa hogar desde valoraciones propias y comunes.

Lo descrito en el párrafo anterior hace posible considerar que se consiguió trabajar la construcción de patrimonios personales y colectivos en torno a la estancia de la casa hogar desde la consideración de que de forma paralela a los objetivos y estrategias didácticas el niño fue construyendo por sí mismo relaciones de valor con la institución y con los elementos que la conforman. Mediante los ejercicios y el proceso reflexivo de los mismos los niños pudieron observar aspectos que compartían con otros niños como: el valor de la amistad, el amor y respeto por la naturaleza, el aprendizaje brindado por la institución, y la fe religiosa que resultó uno de los elementos más importantes para los niños y por otro lado y particularmente la aproximación a disciplinas artísticas a partir de ejercicios creativos, particularmente en las sesiones de fotografía de las sesiones anteriormente mencionadas.

Con lo cual también podemos señalar que los objetivos particulares se cumplieron ya que los niños lograron adquirir confianza en su capacidad de comprender los hechos de la realidad que entran en la esfera de sus intereses y necesidades, y trabajaron en el desarrollo de la confianza para expresar pensamientos, deseos y necesidades. Lo que a su vez nos lleva a concluir que la implementación aun con sus limitantes logró el objetivo general de coadyuvar en el proceso de construcción de la autoestima, en favor del desarrollo integral y la construcción de patrimonios personales.

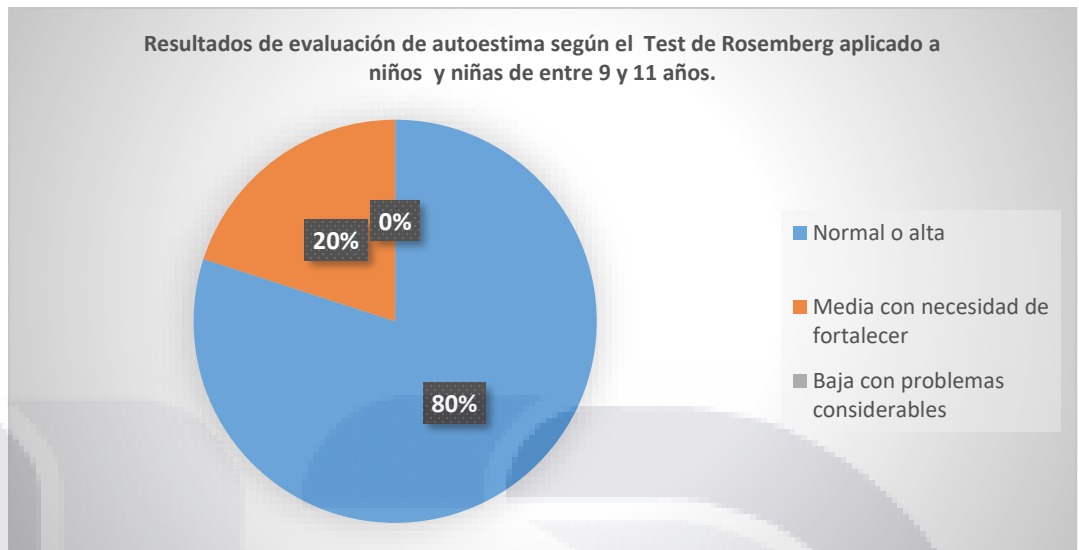


Figura 15 Resultados de evaluación de autoestima según el Test de Rosenberg aplicado por la Maestrante a niños y niñas de entre 9 y 11 años posteriores a la implementación (20/11/20).

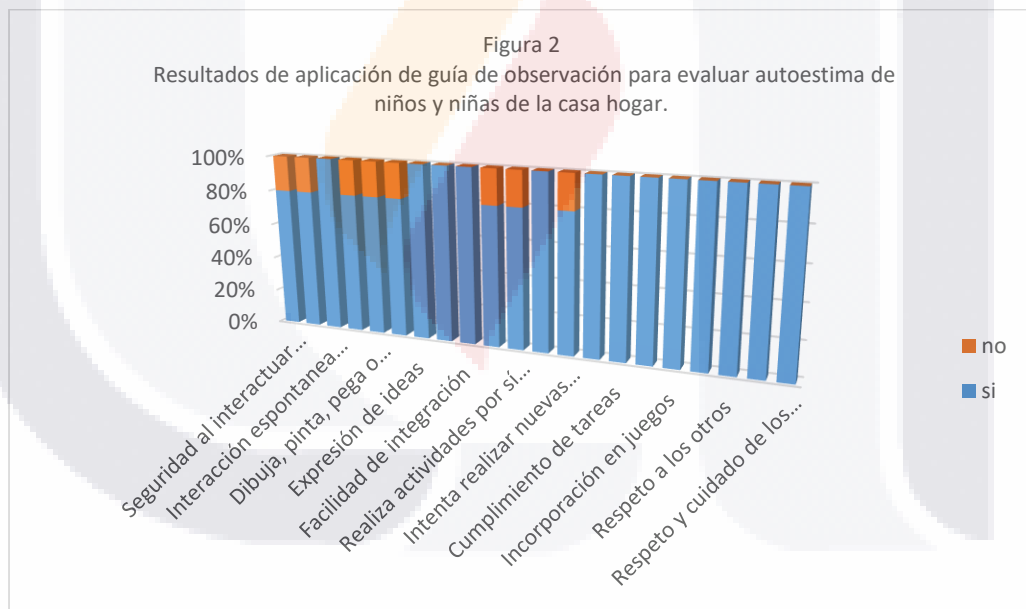


Figura 16 Resultados de aplicación de guía de observación para evaluar autoestima de niños y niñas de la casa hogar, aplicado por la directora de la casa hogar. (20/11/20)

Sin embargo, es importante mencionar que aunque se obtuvo el logro de los objetivos en su mayoría, dado que toda la intervención buscó trabajar de forma integral el objetivo general de la implementación como se mencionó anteriormente, las sesiones que no se lograron realizar tienen implicación en el nivel de alcance de los mismos y sobre todo en lo referente

al trabajo con necesidades y deseos, y a la construcción de valores y significados, programados muy específicamente en los objetivos de las sesiones 9 y 10 y 11²⁵, y 22, 23, 24²⁶ y 25²⁷. Ya que, aunque se trabajó con dichos objetivos a lo largo de la intervención faltó impartir las sesiones en las que: o se hacía énfasis en el objetivo específico y se obtenía su rúbrica correspondiente, o bien se tenían consideradas varias sesiones para el logro de tal objetivo. Con base en lo anterior podemos considerar que el objetivo de la implementación se alcanzó en un 90 %.

En la *Tabla 34* podemos observar a grandes rasgos la metodología empleada, el cronograma de la implementación y las sesiones no impartidas, así como las relaciones y en contenido y orden cronológico planteado para el logro de los objetivos.

²⁵ Los niños y niñas serán capaces de identificar sus valores y significados en torno al espacio habitado. /La circunstancia como oportunidad.

²⁶ Los niños y niñas serán capaces de construir una apropiación simbólica de los elementos del entorno: (casa hogar y producciones propias)./Construyendo vínculos con la naturaleza de mi entorno/Dibujo mi entorno/Me reconozco en mi entorno.

²⁷ Los niños y las niñas serán capaces de expresar con confianza, sus pensamientos, deseos y necesidades. /Categorizo, expongo, sueño y socializo a través de mis imágenes compartidas.

Tabla 34 Cronograma General del diseño didáctico e implementación. (Sesiones no impartidas)

Cronograma General										
Programa de Intervención de educación artística										
“CretiVidArte”										
Laboratorio de experimentación creativa a través del reconocimiento del cuerpo, la imagen y el espacio habitado, como un camino para coadyuvar al desarrollo de la autoestima y la construcción de patrimonios personales.										
Objetivos			No.	Tema			Fechas	Tiempo		
General	Particulares	Específicos	Sesión							
Los niños y niñas de entre 9 y 11 años realizarán ejercicios de experimentación creativa como medio de movilización en el proceso de construcción de la autoestima, en favor del desarrollo integral y la construcción de patrimonios personales.	Pilar1, Autoeficacia: Los niños adquirirán confianza en su capacidad de comprender los hechos de la realidad que entran en la esfera de sus intereses y necesidades.	Los niños y niñas serán capaces de reconocer un proceso de autoconocimiento y socialización.	1 y 2	¿Quién soy y como soy?	T i p o d e r e c u r s o	(FASE DE RECONOCIMIENTO E INTEGRACIÓN CON EL GRUPO) Actividades diversas a partir del juego, el dibujo y el diálogo y la expresión corporal y escrita.	15.10.19	60 min.		
							22.10.19	60 min.		
	Pilar 2, Auto dignidad: Los niños adquirirán confianza para expresar pensamientos, deseos y necesidades.		Los niños y niñas serán capaces de reconocer sus emociones y la fuente de éstas.	3 y 4	Mis emociones.	e c u r s o	(FASE DE IDENTIFICACIÓN EXPRESION Y COMUNION DE LA EXPERIENCIA: PENSAMIENTO, ACCION, EMOCION) Ejercicios de teatro de participación. Expresión corporal, verbal.	29.10.19	60 min.	
									05.11.19	60 min.
									12.11.19	60 min.
									19.11.19	60 min.
		Los niños y niñas serán capaces de reconocer las emociones de otros y ser empáticos.	5 y 6	Las emociones en los otros.	a t e	Ejercicios de teatro de participación. Expresión corporal, verbal. Asamblea, Feedback				

				g			
		Los niños y niñas serán capaces de comprender en torno a sus emociones y las emociones en los otros desde su contexto y cotidianidad.	7 y 8	¿Las emociones porque y qué hacer con ellas?	i	Mapa o cartografía (Collage)	26.11.19 60 min.
		Los niños y niñas serán capaces de identificar sus valores y significados en torno al espacio habitado.	9, 10 y 11	¿Qué hacemos todos aquí y de qué nos sirve?	a	Asamblea, expresión verbal, escrita e investigación.	03.12.19 90 min.
		Los niños y niñas serán capaces de mejorar la integración con sus pares y cuidadoras.		La circunstancia como oportunidad.	.	Mapa Collage	10.12.19 60 min.
		Los niños y niñas serán capaces de confiar en su propia percepción.	12	Reconociendo mi cuerpo.		Asamblea, expresión verbal, escrita y gráfica.	17.12.19 60 min.
		Los niños y niñas serán capaces de tomar el liderazgo y realizar decisiones propias.	13	Reconociendo mi cuerpo en movimiento.		Ejercicios de teatro de participación. Asamblea.	07.01.20 60 min.
		Los niños y niñas serán capaces de integrarse y colaborar activamente en	14	Socializando con mi cuerpo.		FASE DE RECONOCIMIENTO CORPORAL: EL CUERPO QUE VE, ESCUCHA, SIENTE Y SE COMUNICA Experiencias sensoriales, dibujos y Asamblea.	14.01.20 90 min.
						Ejercicios con música y dibujo.	21.01.20 90 min.
						Ejercicios de exploración sensorial.	28.01.20 90 min.

		trabajos de equipo, tomar el liderazgo y realizar decisiones propias.	15	Socializando con mi cuerpo en movimiento.	Ejercicios con música y expresión corporal	04.02.20	90 min.
	Los niños y niñas serán capaces de reconocer y expresar emociones, sentimientos y deseos a través de la expresión corporal.		16	La emoción y el ritmo en mi cuerpo	Ejercicios de danza	11.02.20	90 min.
		17	La emoción y el ritmo en mi cuerpo	Ejercicios de danza	18.02.20	90 min.	
		18	La emoción y el ritmo en mi cuerpo.	Ejercicios de danza	25.02.20	90 min.	
	Los niños y niñas serán capaces de construir una apropiación simbólica de los elementos del entorno: (casa hogar y producciones propias).		19	Exploro y reconozco el espacio que habito	FASE DE INTEGRACION Y CONSTRUCCION SIMBOLICA DEL ESPACIO HABITADO. IMAGEN VÍNCULO Y MEMORIA. Ejercicios de Fotografía digital.	03.03.20	90 min.
		20	Me relaciono y pongo en valor elementos de mi entorno.	Ejercicios con imágenes fotográficas propias.	10.03.20	90 min.	
		21	Construyendo vínculos con la naturaleza de mi entorno.	Imágenes fotográficas por medio de fotograma impreso en cianotipia.	17.03.20	90 min.	

			22	Construyendo vínculos con la naturaleza de mi entorno.	Imagen fotográfica por medio de fotograma impreso en cianotipia	24.03.20	90 min.
			23	Dibujo mi entorno.	Cliché Verre impreso en cianotipia	31.03.20	90 min.
			24	Me reconozco en mi entorno.	Fotografía digital impresa en cianotipia.	07.04.20	90 min.
		Los niños y niñas serán capaces de expresar con confianza, sus pensamientos, deseos y necesidades.	25	Categorizo, expongo, sueño y socializo a través de mis imágenes compartidas.	Asamblea y exposición o presentación. Retroalimentación.	14.04.20	120 min.

4.1.1.1 Bitácoras y resultados del conjunto de las rúbricas de evaluación. (Anexo B y C)

Presentan la descripción de la sesión incorporando observaciones de la Maestrante en el desarrollo de la sesión, así como el progreso a través de las sesiones realizadas a modo de narración y un conjunto de las evaluaciones realizadas por sesión.

4.1.1.2 Rúbricas de evaluación por sesión (Anexos D)

Muestran el resultado de las rúbricas de evaluación individual realizadas a los niños y niñas a lo largo de la intervención, así como observaciones realizadas por la Maestrante. A partir de ellas se hace visible el desarrollo individual de los niños y niñas. En ellas podemos observar un parámetro de medición en una escala de medida de uno a cuatro (Insuficiente/no lo hace, elemental/lo hace medianamente con estímulos, bueno/lo hace titubeante y excelente/lo hace con soltura o sobrepasa expectativas). Mediante los que se hace visible en conjunto el proceso de desarrollo a partir de los parámetros de medición establecidos para cada una de las sesiones²⁸ así como las observaciones notables obtenidas.

4.1.1.3 Portafolio de evidencias de trabajo de los niños (Anexo F)

Muestran algunos de los trabajos realizados por los niños, aunque debido a la protección de la identidad de estos no fue posible llevar a cabo registro en fotografía o video de los ejercicios corporales, con lo cual para ello solo se cuenta con las bitácoras realizadas por la Maestrante. (Anexo B)

²⁸ Siendo estos a partir del logro del objetivo específico y/o el desarrollo de habilidades de autoconocimiento, sociabilidad, empatía o desarrollo de la actividad misma.

4.1.1.4 Integración a partir de las cuatro fases de desarrollo

La Fase I: conformada por dos sesiones a través de recursos como la asamblea, la expresión corporal, el dibujo y la escritura. Permitió generar un espacio en el que los niños reconocieran aspectos de sí mismos, los socializaran, que trabajaran con la observación de sí mismos y de los otros, y a la vez como introducción al trabajo que se realizaría a lo largo de la intervención. Además de que, para la Maestrante, aunque no se tenía contemplado sirvió para reconocer



Figura 17 Ejercicios de autorepresentación.

características muy particulares de los modos de socialización entre el grupo y detectar necesidades particulares de grupo e individuales y solventarlas en sesiones subsecuentes como fue el caso de la solicitud de cambio del espacio para trabajar y de las dificultades de lectura y escritura que tenían los niños.



Figura 18 Ejercicios de autorepresentación.

Durante el desarrollo de estas dos sesiones al inicio los niños tuvieron dificultad para seguir indicaciones y para incorporarse a los grupos, se hicieron evidentes las afinidades y también los niños que no eran muy aceptados por el resto, los que mostraban timidez y se les dificultaba realizar los ejercicios sin embargo finalmente se logró que interactuaran y a portaran al trabajo en conjunto utilizando las posibilidades del equipo y aunque hubo quienes

no se atrevieron a dibujar ayudaron con la parte escrita o también coloreando los dibujos realizados por otros compañeros, también se hizo evidente el rol de los niños y niñas líder y de cómo seleccionaban a sus compañeros y éstos buscaba su aprobación.



Figura 19 Ejercicios de autorepresentación.

Al momento de hablar sobre ellos mismos les costaba un poco compartir sin embargo en la segunda sesión su descripción fue un poco más extensa de los pocos a los que no se les dificultaba escribir. Además de que solicitaron que no se hicieran públicas sus notas. Aunque también hubo quien se describió a través del dibujo porque no sabía escribir.



Figura 20 Ejercicios de autorepresentación.

En otros ejercicios se incorporaron elementos que consideraron importantes o que formaban parte de ellos en sus dibujos. Hablaron sobre sus gustos o aspectos que los caracterizaban y aunque también se mostraron un poco renuentes a dibujarse la mayoría de ellos, finalmente lo hicieron. Se identificó también que había una dificultad en las relaciones entre género, los niños eran un poco agresivos hacia con las niñas y por lo tanto se notaba una división constante, casi no había interacción entre ellos, por esta razón dichas sesiones trabajaron separados, de forma natural. La *figura 7* muestra los resultados de las rubricas de evaluación de esta fase primera.

En la Fase II: Conformada por nueve sesiones de las que pudieron impartirse 6, se trabajó mayormente con ejercicios de teatro de participación, aunque también se incluyeron actividades como la asamblea, el collage y la acuarela y algunas reflexiones escritas o a partir del dibujo. Con ello los niños construyeron escenarios de la vida cotidiana a través de la creación conjunta de historias ficticias o de representaciones de sucesos reales que considerasen por voluntad propia representar, trabajaron ejercicios de expresión corporal que poco a poco a lo largo de esta fase les fueron más comunes a la vez que exploraron con sus emociones y los sucesos de la vida cotidiana que las ocasionaban como una estrategia de expresión, comunicación y comprensión a través de la resonancia de la experiencia, ya sea personal o ambiental.

Los ejercicios de teatro de participación fueron muy útiles ya que permitieron que los niños exploraran y reconocieran las percepciones que tienen de su entorno y vida cotidiana, haciendo comunes sus propias percepciones e intereses y reflexionando en torno a ellas, además del reconocimiento de sus propias emociones y las de los demás propiciando el desarrollo de la empatía y de sus capacidades de observación, expresión y reflexión. Algunas veces se utilizó la imaginación en colectivo y otras historias relatadas por uno de los integrantes del grupo, en los que los menores decidieron exponer y dirigir su experiencia.

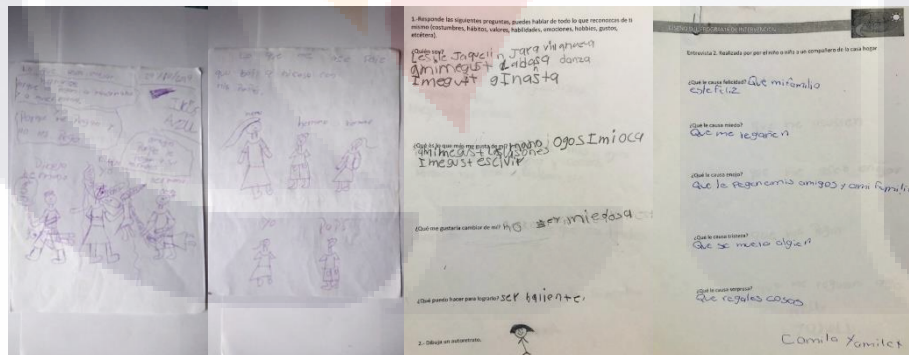


Figura 21 Ejercicios de investigación, autoreconocimiento y reconocimiento de las emociones y sus causas.

Fueron representadas situaciones a partir de distintas emociones registradas por los niños de tristeza, de queja o inconformidad, de enojo, etc. como la historia de la niña que mencionó que el día más triste fue cuando su mamá le dijo que la llevaría a la casa hogar y posteriormente cuando además reconoció que su mamá también sentía tristeza por dejarla

allí. Estos ejercicios les permitieron convertirse en personajes con situaciones específicas puestas en común a través de la construcción de las historias como de las representaciones y finalmente las reflexiones realizadas. Los temas utilizados fueron el *acoso escolar*, el día que los llevaron a la casa hogar, peleas por defender a los hermanos menores, molestia porque no les permitían jugar lo necesario, su inconformidad por estar en la casa hogar y una madre asesina entre otros.

A la vez los ejercicios permitieron trabajar con la conciencia y comunicación emocional, con la escucha activa, con la comunicación más allá de las palabras al tiempo que se trabajaba con expresión facial y corporal, con la identificación de señales no verbales e incluso la desinhibición.

De igual forma este recurso fue importante para mejorar la interacción e integración de los menores, aunque aún a este punto se sentía la separación entre niñas y niños. Se mejoró el trabajo en equipo, al generar la historia, el decidir cómo representarla y adjudicar personajes, al identificar al director e incluso al tomar a responsabilidad de la dirección. Incluso las niñas más tímidas aun y cuando no hablaban mucho al momento de representar las historias lo hacían con gusto y se divertían mucho, lo que a la percepción propia generó que las niñas líderes las fueran tomando más en cuenta. Además de la integración de comentarios finales respecto a los temas y el desarrollo de la representación que de algún modo parecían ser comprendidos si no por todos por la mayoría.



Figura 22 Mapa emociones y sus causas.

Por otro lado, pudo observarse que los roles de interacción entre los niños que además de ser muy marcados, permanecieron, pero fueron cambiando en su forma, es decir los líderes que se imponían con cierta agresividad fueron más empáticos e incluyentes y adaptativos, así

como los más temerosos y aislados en su mayoría se incorporaban en las actividades tanto individuales como grupales con mayor fluidez algunos de forma muy marcada.

Con la finalidad de variar el estímulo, se trabajó con otros recursos como la asamblea, el collage y la acuarela para afianzar los aprendizajes y del mismo modo explorar otras formas de expresión e interacción.



Figura 23 Ejercicios de autoreconocimiento e integración con e entorno.

Al inicio hubo un poco de dificultades para que los niños dejaran de sentir vergüenza, pero poco a poco la mayoría trabajó con mayor soltura. Por otra parte, cuando se inició preguntando respecto a sus emociones, no tenían claro a que me refería y poco a poco fueron identificándolas. Por equipo previo a la construcción de historias dialogaban, así como al final. Esta fase logró trabajar la empatía hacia sus compañeros, las madres y sus familias en algunos casos e incluso hablaron sobre sus acciones al identificar situaciones o emociones en otros. Y aunque aun levemente mejoró la integración entre niños y niñas. Así como también se hizo posible una mayor libertad de expresión entre ellos a diferencia del inicio en que no les era fácil hacer comunes sus comentarios o textos. Aumentó la facilidad de interacción y expresión entre ellos se hizo más abierta y los líderes finalmente integraban a compañeros que al inicio no consideraban.

En esta fase también se observó que las actividades que tenían que ver más con lo corporal eran más fluidas para las niñas que para los niños y por el contrario las de dibujo y sobre todo al momento de la auto representación fueron más complicadas para las niñas. La

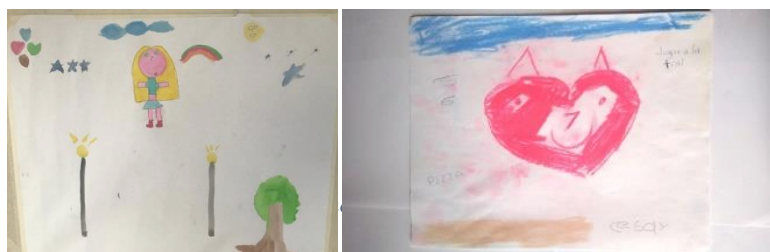


figura 8 muestra los resultados obtenidos a partir de las rubricas de evaluación en cada una de las sesiones de esta fase.

La fase III conformada por siete sesiones utilizó como recurso principal la corporalidad, la exploración de los sentidos, ejercicios de danza y plástica con la finalidad de que los niños y niñas se reconocieran, se expresarán, y socializarán desde un enfoque mayormente corporal y no tanto conceptual como en la fase anterior.



Figura 25 Ejercicios de memoria visual.

Fue útil para la exploración y desarrollo de la conciencia y expresión corporal que, si bien ya se había trabajado en la fase anterior en esta parte, a través de la exploración corporal y sensorial algunos de los niños comprendieron el proceso de sensación, percepción, emoción y sentimiento. Trabajaron a consciencia el estímulo sensorial, memoria corporal, memoria visual y táctil e imaginación. También la observación de las propias posibilidades del cuerpo en movimiento, así como las emociones impresas en el cuerpo.



Figura 26 Ejercicios de reconocimiento e integración auditiva, corporal y visual.

Realizaron exploraciones sensoriales e integrativas, representaciones graficas del sus cuerpos, reconocimiento y representación de emociones en el movimiento y en la quietud. Se trabajó con la memoria y observación auditiva, así como con el reconocimiento que imprime la música en el cuerpo. Se trabajó la creatividad y espontaneidad, el liderazgo y la

comunicación corporal. Dirigieron ejercicios y construyeron ejercicios coreográficos. Mencionaron la alegría que les causaba bailar y que sin la música no se podría vivir, así como que había música que se sentía triste, alegre o de muchas formas.

Particularmente en las sesiones de exploración corporal acompañadas de música se hizo muy evidente los cambios en la interacción y expresión de los niños y sobre todo en el reconocer los distintos modos de interacción de los niños y sus diferencias habilidades y gustos en cuanto a lo expresivo. Había quienes no hablaban mucho pero les gustaba dibujar o la expresión corporal, a otros no les gustaba moverse pero se comunicaban de forma oral y/o escrita mucho mejor que otros, así como también hubo quienes temían dibujar pero al momento de representar un gato o a la llorona en una escena no tenían problema y en particular una niña que constantemente le fue complejo realizar las actividades por si misma pero al momento de trabajar con música y movimiento se integró muy bien y pareció disfrutarlo mucho.

En este apartado de forma general se trabajó sobre todo a partir de la exploración y del movimiento extra cotidiano, de hacer conciencia de la interacción del cuerpo y las



Figura 27 Ejercicios de captura visual y reconocimiento corporal.

emociones conjuntando estímulos visuales y sonoros e incluso buscando que a través del movimiento se generara una comunicación y contacto a partir de lo corporal.

Estos recursos generaron mejoras considerables en la confianza, la interacción, el trabajo en equipo, la imaginación, la atención y observación, el grupo en este punto estaba mucho más integrado y dispuesto a enfrentar retos en nuevas actividades.

Algo que me sorprendió fue que, en las sesiones de música y movimiento la niña y el niño más tímidos para interactuar de forma verbal o en el caso de la niña incluso para realizar actividades de dibujo y en la mayoría de las actividades, al ser estimulados y acompañados

en la actividad lograron interactuar de forma muy activa, creativa y fluida. Se observó que les fue mucho más fácil trabajar con música que sin ella.

A partir de lo anterior se considera la importancia del reconocimiento corporal y de la interacción a partir de lo corporal para la conformación de la confianza en sí mismos, con los otros y con el entorno. Por otro lado, se observaron diferencias muy notorias entre la expresión corporal de los niños y las niñas, así como en su interacción de forma muy natural. Además, hubo lugar de reflexión respecto a la importancia del cuerpo y sus cuidados.

A este punto los niños y niñas están mucho más integrados y habituados al tipo de actividades, ya no hay niños o niñas que se quedan solos por miedo o por rechazo. El trabajo en equipo y atención a las indicaciones también mejoró.



Figura 28 Ejercicios de captura visual y reconocimiento corporal.

Se trabajó con distintos modos de captura y reconocimiento de lo corporal, a través de los sentidos y los registros visuales a partir de sus propios cuerpos, incorporaron elementos creativos, por ejemplo, al dar color a sus imágenes con ladrillo o la salvia verde de las plantas además de los elementos integrados a sus imágenes. Así también se muestran más abiertos a realizar actividades nuevas, toman iniciativas propias y en la última sesión expresaron su necesidad por tener un espacio para conservar sus trabajos. Los resultados obtenidos a partir de las rubricas de evaluación de los objetivos específicos pueden observarse en la *figura 9*.

Fase IV. El cuarto apartado de la implementación se comprende de siete sesiones de las que se impartieron 3. Este último modulo empleó como recurso principal ejercicios de fotografía con la finalidad de que los niños y niñas construyan imágenes y valoraciones del espacio que habitan en los que se incorporen elementos del entorno como espacios, objetos, vegetación, personas o recuerdos dotados de significados personales y comunes, como una forma de condensar los aprendizajes: su pensamiento y percepción y relaciones con el

entorno, y el trabajo con la memoria, la observación, la reflexión, la empatía y sus emociones construyendo imágenes y atribuciones de sentido a su entorno a partir de sus propias percepciones.



Figura 29 Ejercicios de cianotipia, reconocimiento del entorno.

Los niños exploraron la vegetación de su entorno y realizaron capturas de elementos translucidos encontrados. Observaron, trabajaron composición y experimentaron con la luz y revelaron sus imágenes. A este punto los niños son mucho más integrados e incluso la

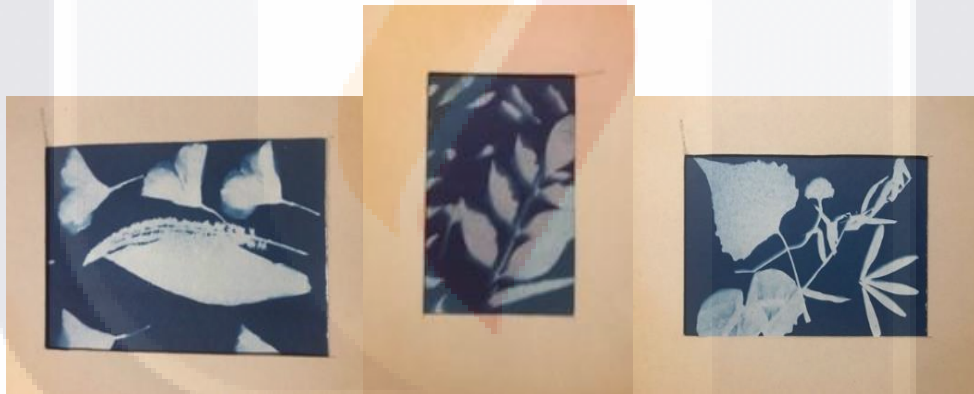


Figura 30 Ejercicios de cianotipia, reconocimiento del entorno.

interacción entre niños y niñas mejoró considerablemente, así como de forma general en el grupo.

Al observar la casa hogar y seleccionar elementos dotados de significado y posteriormente exponerlos y compartir sus valores asignados, así como la agrupación de las fotografías, los niños tuvieron la oportunidad de reflexionar respecto a los valores propios y comunes, así como también tuvieron la oportunidad de dialogar al respecto.

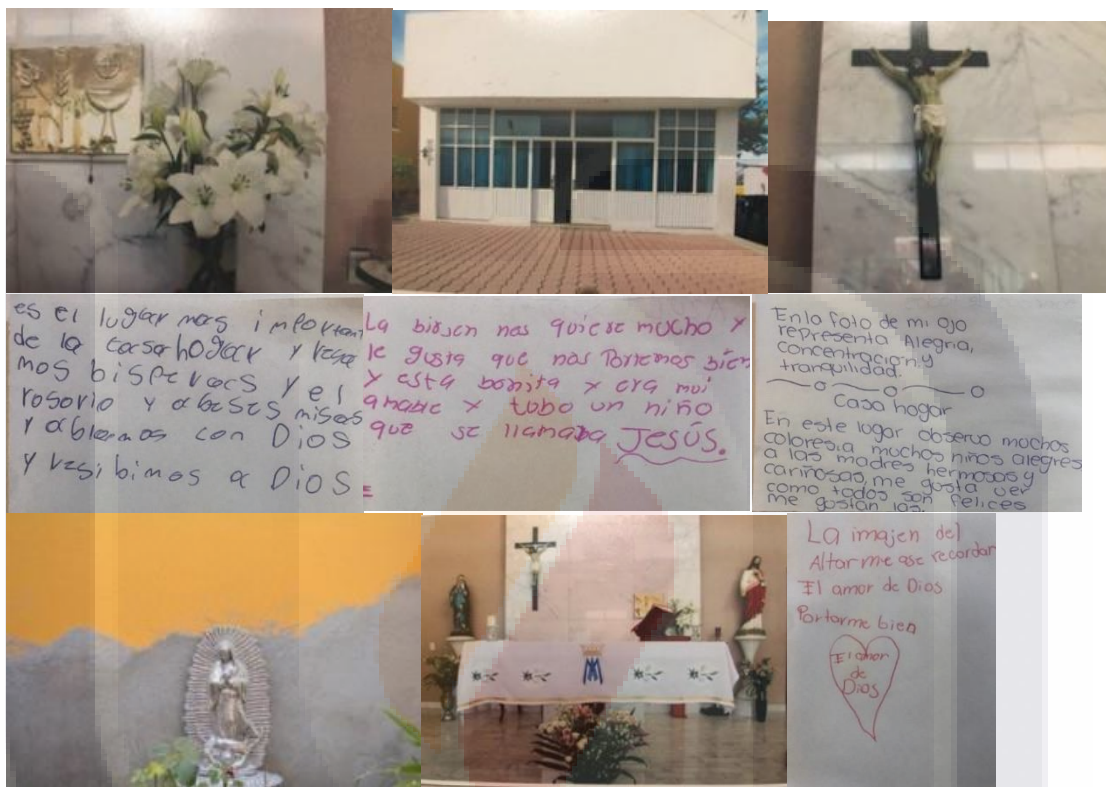


Figura 31 Ejercicios de exploración visual, relacional y simbólica del entorno.

Aunque esta fase solo tuvo oportunidad de desarrollarse en tres sesiones, estas dieron muestra de aspectos importantes a considerar. Los niños clasificaron y atribuyeron tres ámbitos sobresalientes en su relación con el entorno; el primero su fe religiosa, en segundo lugar, por las personas (amistad, hermanos y las madres) y el tercero los jardines y las flores. Cabe mencionar que, aunque se tomaron imágenes entre ellos y a las religiosas éstas solo se utilizaron para el trabajo en la sesión.



Figura 32 Ejercicios de exploración visual, relacional y simbólica del entorno.

En la agrupación de naturaleza, el tema principal fue las flores, diferentes y con diferentes acercamientos. Otro aspecto fue el de las amistades fue también recurrente, una de las niñas externó el hecho de que faltaba muy poco para salir de la casa hogar y se esmeró en buscar imágenes importantes como recuerdo.

Capturaron imágenes sobre la capilla por fuera, el altar, el sagrario, el cristo, una escultura de una virgen, e incluso de la imagen de la madre fundadora de la casa hogar. Hubo imágenes también de algunas composiciones con sombras de cuerpos, otras con algunas partes del cuerpo, otras de objetos y otras en las que primero se realizó un dibujo y posteriormente se capturó la imagen. Pocos fueron respecto al movimiento y a la captura de paisajes y respecto a espacios importantes el registro fue los juegos, la capilla y la entrada de la casa hogar.

Asignaron valoraciones respecto a las imágenes capturadas y sus relaciones con lo que representaban. Particularmente, una niña es la principal muestra.

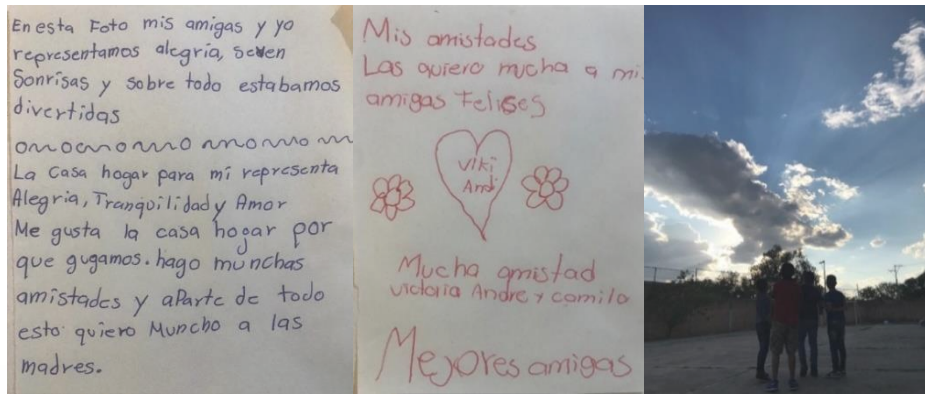


Figura 33 Ejercicios de exploración visual, relacional y simbólica del entorno.

El tema de las amistades fue también recurrente, una de las niñas externó el hecho de que faltaba muy poco para salir de la casa hogar y se esmeró en buscar imágenes importantes como recuerdo.



Figura 34 Ejercicios de exploración visual, relacional y simbólica del entorno.

Los ejercicios que se trabajaron fueron desde un inicio muy aceptados por los niños y a pesar de que se realizó menos de la mitad de las sesiones las sesiones 19 y 20 sobre todo, puede considerarse como evidencia de la adjudicación de valores y construcción simbólica de la estancia en la casa hogar. Se puede observar la evaluación de esta fase a partir de las rúbricas de evaluación de las sesiones correspondientes a esta fase en la figura 10.

De manera conjunta puede observarse que, tanto las bitácoras como las rúbricas de evaluación permiten ver el desarrollo gradual de los objetivos de la implementación. La figura 31, muestra un acercamiento notorio respecto a la capacidad de la implementación como espacio propicio para la construcción de patrimonios personales y compartidos de los niños de la casa hogar.

Esta niña en su redacción expresa el fuerte vínculo que siente hacia algunas de sus compañeras de la casa hogar, en donde incluso llama a una de ellas hermana de corazón, aunque no de sangre, además reconoce un elemento igualmente importante que permite ver los valores atribuidos a un elemento de la casa hogar, una rosa en particular a la que busca todos los días por la mañana para ver si está bien porque siente que le da alegría todos los días por la mañana.

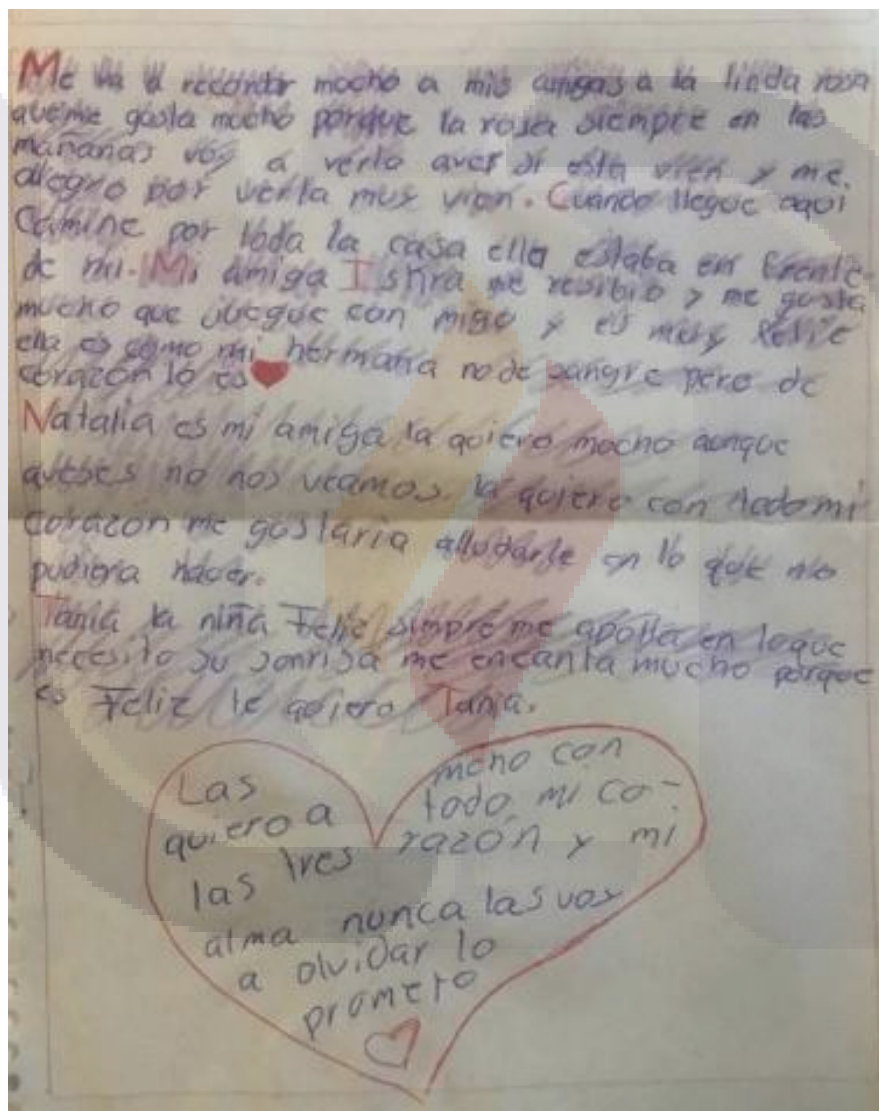


Figura 35 Ejercicios de exploración visual, relacional y simbólica del entorno.

Relata la historia del primer día en que llegó a la casa hogar y como una niña la recibió y con quien entabló la relación de amistad más importante dentro de la institución. También

habla de la amistad de una niña a la que quiere y le gusta ayudar en todo lo que pueda²⁹ y de otra que por el contrario menciona que siempre le apoya a ella. La pequeña expresa sus sentimientos y tiene claras las situaciones y personas que los generan, así como los modos de relación hacía con las tres niñas que menciona. Por otro lado, textualmente menciona “Las quiero a las tres mucho con todo mi corazón y mi alma nunca las voy a olvidar lo prometo”.

4.1.2 Satisfacción de los Participantes

Debido a la contingencia sanitaria la conclusión de la intervención se interrumpió, y por tales motivos la interacción con la institución igualmente se vio afectada. Sin embargo, cabe mencionar que meses después en la última visita realizada a la casa hogar la directora expresó su satisfacción hacia las actividades realizadas durante la implementación. Comentó que la educación artística le parecía muy necesaria para que los niños sacaran toda la energía y situaciones que traen dentro y no les era fácil expresar que les ayudó a estar más tranquilos, menos agresivos y a convivir mejor por lo que implementaron talleres de dibujo, danza folclórica, guitarra y un concurso de canto, mismas que fueron diseñadas e impartidas por las religiosas dadas las condiciones de prevención sanitaria.

Además de que se me permitió realizar una pequeña entrevista con cinco niños que formaron parte del seguimiento y que a pesar del tiempo transcurrido desde la última sesión recordaban varias de las actividades y sucesos de las mismas, así como su agrado por las mismas. Lograron expresar elementos importantes considerados en los objetivos de la intervención mencionaron algunas disciplinas artísticas, su preferida, así como también mencionaron los valores consensuados respecto a la institución de acogida que se trabajaron en las últimas sesiones de fotografía; mencionaron el valor de la amistad, la importancia de la capilla, el aprecio hacia las religiosas y su gusto por los jardines de la casa hogar, particularmente por las flores.

²⁹ Se refiere a la niña que generalmente no logra hacer las cosas por si misma y generalmente o realiza las actividades de forma forzada o nula o bien pide ayuda.

4.2 La Evaluación de la Metodología

4.2.1 Revisión de la Detección de Necesidades

Respecto a la detección de las necesidades a atender se partió de la consideración de una serie de elementos que se configuran a partir de la recogida de datos de distintos ángulos con la finalidad de obtener un panorama amplio de la problemática a atender. A partir de las siguientes técnicas e instrumentos:

- Entrevista con la directora de la institución.
- Dos sesiones de trabajo para interactuar con los niños en su espacio.
- Aplicación por la Maestrante de test de autoestima de Rosemberg en la institución receptora.
- Entrevistas con la directora y maestras de la primaria a la que asisten los menores.
- Aplicación de guías de observación con enfoque en autoestima y habilidades sociales. (Por las profesoras de los grupos correspondientes tomando en cuenta la relación preestablecida.)
- Revisión de bibliografía respecto a necesidades detectadas en niños en sistemas de cuidado alternativo.

Se considera fue suficiente para identificar la detección de las necesidades. Lo anterior indicó la necesidad de trabajar con elementos conformadores del desarrollo de la autoestima: como el autoconocimiento, la capacidad expresiva, la confianza en la propia percepción y el desarrollo de habilidades sociales.

Por otro lado, durante el desarrollo del marco teórico y diseño de la intervención tras una estancia académica en la Universidad de Valladolid se identificó la importancia de incorporar un nuevo enfoque: el de la educación patrimonial; esto ante la consideración de la amplitud del campo que abarca el patrimonio y como una forma de comprender y visibilizar los alcances en el trabajo de los niños y niñas de la casa hogar; la construcción de unidades de sentido, la significación de lo trabajado y sobre todo su experiencia y memoria respecto a su estadía en la casa hogar, con la finalidad de que ésta tuviera la posibilidad de generar elementos de valor a partir de posibles experiencias significativas identificadas y aptas para convertirse en un patrimonio personal para los menores. Este nuevo enfoque se incorpora en

un sentido abarcador de contenidos y experiencias como posible motor de procesos de patrimonialización e identidad.

4.2.2 Fundamentación Teórica

De forma general se considera que la fundamentación teórica fue suficiente para solventar las necesidades de la intervención y por otro lado hizo posible la integración de tres enfoques teóricos base para su diseño; la educación artística como medio, la educación patrimonial desde una visión relacional y humanista, y la autoestima entendida como forma de desarrollo de la confianza en la propia percepción y capacidades de discernimiento, selección o juicio entrelazadas con las capacidades de expresión y posicionamiento en relación con el entorno. Mismos que a su vez perfilaron los recursos y estrategias a utilizar.

Siguiendo a Venegas (2002) el estímulo de la capacidad creativa se apoyó en las acciones de percibir, reflexionar, imaginar, sentir, decidir y hacer. A través de ejercicios y dinámicas grupales e individuales tanto a partir de expresiones corporales, orales, gráfico plásticas individuales y vinculadas utilizando recursos como el juego la manipulación de materiales y el planteamiento o resolución de problemas que particularmente para la intervención se construyeron siguiendo el diseño de intervención previamente elaborado, así como las inquietudes emergentes por los propios niños en cada una de las sesiones. Lo anterior respetando los procesos de desarrollo -cognitivos, físicos y psicosociales- en los que se encuentran los menores. Siguiendo a Maeso (2003), se trabajó además con el desarrollo del pensamiento analógico y simbólico, con la intuición y el análisis, con la sensibilización y expresión, y con formas de representación y autorreferenciales.

Por otro lado, la fundamentación teórica se considera fue suficiente para reconocer la situación a atender, antecedentes, importancia e implicaciones de la autoestima para el desarrollo integral de los niños y las niñas de forma general; así como el acento particular respecto a la necesidad de trabajar el tema con menores en instituciones de cuidado alternativo. Lo anterior a partir de estudios de caso y principalmente a partir del trabajo del psicólogo Natanael Branden respecto a la autoestima, mismo que además condujo al abordaje de la inteligencia emocional en niños, específicamente respecto a la importancia de las emociones; la conciencia y comunicación emocional, la comunicación más allá de las

palabras al identificar que dichos aspectos requerían especial atención en las edades de los niños a quienes se dirigía la implementación.

Lo que permitió guiar y estructurar, estrategias y recursos en el diseño del programa educativo una vez establecidas las necesidades y generados los objetivos a trabajar. Se contó con un extenso cuerpo teórico a partir del que se hicieron visibles valoraciones y posibilidades que tienen las artes y la educación artística en el desarrollo humano desde múltiples disciplinas y autores.

Se identificaron formas en que la educación artística, a través del ejercicio artístico creativo tiene la cualidad de integrar las diferentes dimensiones del ser humano y por lo tanto de dar respuesta o subsanar necesidades de distinta índole. Así como también de potenciar el desarrollo de habilidades y capacidades propias o particulares, en este caso, de niños y niñas. Sus múltiples posibilidades para fungir como un medio, estrategia o recurso para coadyuvar en el desarrollo de la autoestima a partir de los procesos propios e implícitos de su ejercicio.

Se reconocieron los modos en los que los ejercicios artísticos participan en el desarrollo integral de los individuos, a través de generación de conocimientos de distinta índole mediante la experimentación de procesos creativos a partir de sus distintos elementos propios de las artes visuales, plásticas y escénicas.

Para el caso que nos atañe, el abordaje particular se realizó a partir de exploraciones en artes visuales y plásticas, así como de artes escénicas y música, en las que se identificó su valor en el desarrollo de procesos cognitivos, procedimentales, actitudinales y emocionales, desde un enfoque educativo y formativo de forma contextualizada. Así como las posibles áreas de desarrollo expresivo del individuo desde múltiples formas propias de cada ejercicio y las características propias de cada participante.

Se conformaron e identificaron los contenidos principales, así como los valores de la estructura y secuencia de las actividades además de las estrategias y recursos principales a partir de los que se llevaría a cabo la implementación tomando en cuenta que habría que contar con un abanico variado para solventar posibles evoluciones dentro del desarrollo de la intervención. Ya que esta fue diseñada a partir de valores equitativos entre la dirección a partir de los objetivos y estrategias, así como respecto a la conducción de contenidos e intereses de los propios participantes.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Dadas las características multidisciplinarias que conforman esta propuesta se trabajó a partir del reconocimiento e integración de contenidos de disciplinas como la educación, la educación artística, la educación patrimonial y la psicología, tomado en cuenta además consideraciones de artistas y teóricos del arte interesados en la educación y las funciones del arte.

En su totalidad la fundamentación teórica se constituye a partir de autores con propuestas cuyos enfoques tuviesen su centro en el desarrollo del individuo, así como del reconocimiento de las posibilidades que tienen las artes y los procesos creativos para coadyuvar en la conformación de la autoestima de los menores. Además de la revisión de resultados de proyectos educativos puestos en práctica desde consideraciones similares a esta propuesta.

Además, se realizó una exploración respecto a la importancia, posibilidades y funciones que ha tenido y tiene el ejercicio artístico a través del tiempo para el desarrollo del hombre desde sus primeras civilizaciones. Con la finalidad de establecer la naturaleza y necesidad inherente de las expresiones artísticas para el desarrollo individual y los procesos sociales. Ya que como mencionan Fontal, Gómez y Pérez (2015) entre las aportaciones del arte a la vida cotidiana, está la capacidad de análisis de la realidad, así como la expresión de sensaciones remitiendo a la idea de cinestesia cultural. Por lo que se puede concebir como un contexto para el encuentro con nosotros mismos y con los otros. Ya que desde un inicio el arte, mediante sus procesos creativos ha sido una forma de expresión, representación y comunicación de la experiencia humana. Configurándose como una respuesta natural a la satisfacción de necesidades internas no objetivas como la sensibilidad, la emoción, la expresión, la creatividad y los anhelos como menciona Venegas (2002). Con lo cual se pueden reconocer valores de desarrollo en cuanto a aspectos cognitivos, procedimentales, emocionales y estéticos en los que se vierte la experiencia humana, así como también se revierte. E incluso es reconocida la utilidad biológica de la percepción sensorial y la formación de imágenes como medio para afrontar la confusa abundancia de las experiencias en el mundo, necesidades psicológicas bien atendidas por las artes según menciona Arnheim (1993) razón por las que han sido indispensables en todas las civilizaciones.

Desde la mirada de la educación se reconoció la capacidad formativa del arte ya que como menciona Fontal, siendo identificados estos valores formativos y aportaciones del arte

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

a la vida cotidiana es posible la generación de actividades cada vez más significativas en los diseños y procesos educativos. Además de tomar en cuenta que a través de la experiencia estética existe la posibilidad de ir hacia el sí mismo, reconectar y a partir de ello dar sentido a la vida, e incluso encauzar las pulsiones vitales por medio de la cultura como menciona Nochebuena (2006).

La incorporación del enfoque de educación patrimonial permitió ampliar el panorama de posibilidades dentro del diseño de intervención de educación artística, al reconocer la educación como parte del desarrollo cultural del niño por un lado, por otra parte al poner énfasis en las relaciones que el niño entabla consigo mismo y con su entorno, en la posibilidad de conducir desde la perspectiva educativa a la generación de patrimonios individuales y comunes a través de la procesos de patrimonialización e identización del menor. Por otro lado, aunque en esta ocasión se trabajó con una necesidad muy específica y digamos buscando revertir el cumulo de experiencias de exploración artística hacia los niños al tratar el tema de la autoestima, a la par se abrió un espacio para la puesta en común de la experiencia con la finalidad de visibilizar unidades de significado comunes entre los niños buscando contribuir en la memoria de los mismos y a la par en su proceso de identización.

4.2.3 Diseño Metodológico

Como se mencionó anteriormente se atribuye el logro de los objetivos a la coherencia interna del diseño didáctico. A la congruencia entre los objetivos planteados, la selección y orden de las actividades, a los recursos o ejercicios a partir de la educación artística y a la selección de las formas de evaluación durante la intervención. Todo lo anterior con base en un estudio previo de las características y necesidades particulares del grupo.

Los objetivos fueron planteados a partir del reconocimiento de la situación a atender, es decir del desarrollo de la autoestima y la construcción de patrimonios personales, mediante recursos y actividades propios de la educación artística en los que se incluyeron actividades o ejercicios diversos a partir de las artes escénicas y las artes visuales y plásticas, así como musicales, seleccionados por considerarse útiles para el logro de los objetivos y que desarrollaremos un poco más adelante.

Cabe mencionar que el diseño de los objetivos se basó en la Taxonomía de Bloom (1971), cuidando las acciones y su nivel, esto, con el fin de establecer una adecuada secuencia didáctica y una congruencia en el diseño metodológico. Para el diseño metodológico de intervención educativa se tomó en cuenta el modelo de Hilda Taba (1974) y de Consuelo Vélaz (2002), en que proponen 4 etapas de diseño:

- La necesidad por atender
- La fundamentación teórica que sustenta la intervención,
- El diseño e implementación
- La evaluación de la propuesta.

En cuanto a la evaluación existe congruencia en el diseño de las rúbricas de evaluación respecto a las actividades realizadas y acorde a los objetivos planteados por sesión. Hacen visibles los logros finales de cada sesión y de los avances graduales, en el transcurso de las sesiones, en lo individual y en conjunto.

Respecto a las bitácoras se considera que responden a la demanda entre objetivos y actividades, dadas las características propias de los objetivos del diseño didáctico y el hecho de utilizar recursos propios de la educación artística en los que imperan procesos de subjetivación, por ejemplo; la imaginación, la improvisación, el desarrollo de la percepción y sensibilización, la expresión y representación, la memoria, el énfasis en la experiencia o la creatividad.

Otra de las características del diseño es que está estructurado a partir de dos objetivos particulares de los que se derivan 12 objetivos específicos cuya resolución y desarrollo está íntimamente ligado, y por ende las actividades de cada sesión aunque pueden cambiar en el recurso (dibujo, acuarela, danza, teatro, fotografía, o música) apelan a la exploración y desarrollo de procesos reflexivos y de recursos expresivos de distinta índole a partir de las orientaciones específicas marcadas por los objetivos.

Por otro lado, aun cuando se realizó un estudio previo y se tomó en cuenta la edad y nivel de desarrollo de los niños, no se detectó el grado de dificultad que tenía la mayoría de los niños para leer y escribir, por lo que se tuvo que hacer modificaciones al diseño en el curso de la implementación, en cuanto utilizar de forma mínima dicho recurso ya que el tiempo considerado para las sesiones estaba justo.

Otra de las características del diseño es que fue estructurado a partir de 4 fases de desarrollo en un orden considerado importante ya que a partir de ellas se consideró un logro gradual de los objetivos en conjunto.

- Fase de reconocimiento e integración con el grupo.
- Fase de identificación, expresión y comunión de la experiencia: pensamiento, acción, emoción.
- Fase de reconocimiento corporal; el cuerpo que ve, escucha, siente y se comunica.
- Fase de integración y construcción simbólica del espacio habitado: imagen, vínculo y memoria.

4.2.4 Implementación

A pesar de que no fue posible implementar las 25 sesiones planeadas, las 18 sesiones logradas fueron suficientes para considerar que el diseño didáctico resultó favorable, aunque también se considera que de haber la posibilidad de implementarse las 7 faltantes el logro de los aprendizajes tendría mayores alcances.

Es importante tomar en cuenta que, dadas las características particulares del grupo y las necesidades a atender, fue necesario por parte del Maestrante mantener una actitud paciente, constante, empática, observadora, creativa y propositiva para responder a condicionamientos y circunstancias momentáneas respecto a la institución en general, pero sobre todo respecto a las inquietudes y necesidades observadas durante el desarrollo de cada una de las sesiones por parte de los niños y niñas. Ya que las temáticas a trabajar, los recursos utilizados, así como el desarrollo y profundidad del trabajo realizado se establecía a partir de la respuesta del grupo, con el objetivo de dar soluciones acordes tanto a la evolución de grupo en general como de la evolución de cada uno de los niños y niñas, con lo cual se requirió estar muy atenta a las situaciones emergentes, intereses e interacciones.

En correlación, la retroalimentación de igual modo se caracterizó por establecer relaciones respecto a los objetivos tanto como a los contenidos propuestos y trabajados por los propios niños, buscando siempre el conducir a los propios niños a la reflexión a partir de la integración de elementos expuestos por ellos mismos. Por otro lado se consideró necesario

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

modificar en alguna ocasión los contenidos de la implementación dando lugar al aumento de tiempo para trabajar retroalimentación aún y cuando de forma general se buscó realizar al final de cada sesión, ya que en algunas ocasiones fue necesario alargar los tiempos para el desarrollo de las actividades por considerarse importante y por lo tanto, acortando el tiempo asignado para la retroalimentación o bien al considerarse importante el retomar en conjunto el trabajo realizado de varias sesiones anteriores con la finalidad de trabajar con una visión más amplia el proceso reflexivo.

Por otro lado, fue necesario reconsiderar las actividades a partir de la escritura ya que la mayoría de los niños presentan dificultades en la lecto escritura, lo que pudo observarse desde las primeras sesiones ocasionando la disminución de tiempo para realizar el total de las actividades planeadas, por lo que finalmente desde las primeras sesiones se decidió prescindir de ello casi en su totalidad con la finalidad de utilizar recursos mayormente asequibles para el desarrollo de los objetivos.

Como mencioné anteriormente hubo algunas circunstancias propias de la institución que derivaron en ciertas fluctuaciones para el desarrollo de la intervención solventadas, tanto desde el inicio como en el transcurso. Inicialmente respecto al tiempo otorgado para la implementación, los espacios otorgados para el desarrollo, respecto al número de niños y niñas con los que se trabajaría, e incluso respecto a la asistencia de los menores ya sea por necesidades académicas, por castigo o por enfermedad.

Otra de las adaptaciones fue respecto al desarrollo de las actividades bajo solicitudes de último momento como el que los niños no se ensuciaran ni despeinaran, así como el trabajo en un espacio distinto al habitual.

Respecto a los espacios otorgados para el desarrollo fue necesario solicitar cambios para algunas de las sesiones dadas las características propias de la sesión aunque no siempre fue posible que los otorgaran por no estar disponibles y también debido a que inicialmente fue asignado solo uno de los patios de la institución que por un lado era funcional pero por otro lado me di cuenta de que para los niños el trabajar en patio tenía más una referencia de recreo y dificultaba la atención y concentración de algunos de ellos, situación que también debo mencionar mejoró después de algunas sesiones ya que igualmente en sesiones posteriores en las que se consideraba trabajar en patio ya no se tuvo dicho problema. Además,

se considera importante señalar que la institución mostró una disposición creciente con el transcurso de las sesiones.

Otro de los recursos importantes por parte de la Maestrante sobre todo en la fase III fue el trabajar de forma integrada con ellos dentro de las actividades, es decir formar parte de ser posible en las actividades del grupo.

4.3 Valoración General de la Intervención

Se incluyeron actividades perceptivas, de experimentación y de creación; las primeras ante la consideración de que como menciona Berrocal, Caja y González (en Fontal, Gómez y Pérez, 2015): al trabajar con el desarrollo de los mecanismos perceptivos se aumenta la capacidad de observación. Mientras el alumno observa y percibe, también ejercita la memoria, establece relaciones, compara, asocia con otras sensaciones, imágenes o vivencias. Por lo que sentidos y procesos mentales son puestos en marcha para descubrir y sentir el entorno, y del mismo modo al observar una obra de arte o una imagen éste proceso se integra en la estructura de conocimiento mediante el diálogo y la verbalización.

De allí la importancia otorgada a la estructura y diseño didáctico de la implementación. En el que los niños además de trabajar acercamientos a los procesos creativo-artísticos, se trabajó con lo sensorial y se marcó un énfasis en que exploraran e investigaran tanto desde las emociones y experiencias propias como las de los otros. Trabajando contenidos entrelazados a partir las planeaciones diseñadas y los intereses u observaciones que los niños externaban.

También se otorgó un énfasis en la exploración y observación del entorno y de los modos de relacionarse entre sí y con su contexto. Otorgando para cada una de las sesiones momentos dedicados a la reflexión y generación de ideas individuales y grupales respecto al trabajo realizado.

Respecto a las actividades de experimentación se logró establecer procesos de introducción con el uso de materiales; pistas de audio, pinceles, acuarelas, cámara, papel fotosensible o el propio cuerpo por ejemplo dependiendo de las actividades con alguna información previa y lanzando algunas interrogantes o dialogando al final sobre los hallazgos encontrados a modo de reflexión.

Y finalmente al momento de construir o crear; una historia, una representación escénica, una imagen pictórica o fotográfica e incluso una selección o agrupación de imágenes creadas por ellos mismos dotadas de significados consensuados, se hacen emergentes los procesos de percepción y experimentación configurados como un modo de expresión reflexiva, de su experiencia, de su observación, de sus dudas, de sus sentimientos, creencias, de los modos de representación de sus ideas e incluso habilidades sociales.

Por otro lado, se considera que al tiempo se generaron herramientas opcionales (generación de patrimonios personales o colectivos siguiendo a Fontal) para la posible generación de una memoria colectiva en la que los niños desde su individualidad otorgasen significados y relaciones de valor que pudieran incorporarse al entendimiento de sí mismos y de su entorno con el fin de que al tiempo se favorezca la construcción de su identidad; o mejor dicho abonar elementos a su proceso de identidad, en acuerdo con Gómez (2013).

Siguiendo a Branden (2011) la autoestima corresponde a aquello que depende única y exclusivamente de nuestra elección volitiva, se trata de valorar la autenticidad personal, se trata de conciencia, se trata de buscar siempre autoafirmarnos, construirnos y se fundamenta en la voluntad de comprender, la voluntad de ser eficaz, el pensar de forma independiente, la auto aceptación, la responsabilidad del uno mismo.

Lo que a su vez de forma extensiva se ve reflejado en la estimulación de los pilares de la autoestima que a grandes rasgos y siguiendo a Branden (2011) consisten fundamentalmente en la confianza de nuestros propios procesos de pensamiento decisión, selección o juicio; la forma en que nos entendemos y entendemos nuestro entorno, así como la confianza y habilidad para expresarnos y posicionarnos de forma equilibrada en el entorno siendo parte de y a la vez partiendo de nuestra individualidad. Lo que en cierto modo podemos entender como un modo construcción de sentido de vida e identidad, considerados ambos desde la perspectiva de proceso continuo y comprometido.

4.3.1 Alcances y Limites

Cabe mencionar que este trabajo reconoce por un lado la complejidad que existe en el trabajar con la autoestima, sobre todo ante los múltiples ámbitos a partir de los cuales se desarrolla a lo largo de la vida; y al reconocer las características particulares de los niños en una casa

hogar, además desde la consideración de que esta necesidad a atender debiera ser un aspecto a trabajar de forma continua por un lado y que además es reconocido que las fluctuaciones podrán ser variadas a lo largo de la vida. E incluso la necesidad de trabajar con y en los tres ámbitos que conforman la experiencia de vida de los niños, lo que no fue posible realizar en esta ocasión.

Por otro lado, el abordaje de la problemática se perfila posible desde el perfil de quien esto escribe, específicamente desde el reconocimiento de las posibilidades de las artes y la educación artística tienen en sí mismas y como finalidad definida. Se considera que este tipo de experiencias y aprendizajes tienen la posibilidad de coadyuvar en el desarrollo de la autoestima al momento de que los niños pudiesen obtener un mayor número de elementos para conformarla. Al trabajar procesos de educación artística sobre la base de la experiencia de los niños e interconexión de nuevas experiencias como fundamento para el desarrollo de la sensibilidad creativo-artística; a partir de procesos de auto experimentación y la exploración del entorno a través de lo visual, corporal, auditivo, buscando dar pie a procesos reflexivos basados en la experiencia y hacer visibles elementos comunes entre los integrantes del grupo.

No fue el fin desarrollar alguna de las técnicas trabajadas, pero si desencadenar procesos perceptivos y reflexivos de forma más evidente para los mismos niños, a la vez de perfilar inclinaciones, habilidades o capacidades que pudiesen conformar un gusto continuo por lo artístico y/o bien que pudiesen ser integrados a sus modos de percepción en la vida cotidiana.

4.3.2 Sugerencias

Por otro lado, la implementación parte de un trabajo que llamaremos base en el desarrollo de lo creativo artístico, sin embargo, se considera necesario continuar dicho proceso a partir de proyectos que una vez definidas las tendencias de los niños a partir de este proceso inicial pudiesen desarrollarse incorporando un mayor trabajo en la investigación, en la técnica, y en el entorno, es decir pasar del espacio de la casa hogar, a la colonia, o bien al estado integrando a la educación artística la educación patrimonial como metodología de trabajo. Ya que como mencionamos anteriormente ello trabaja el desarrollo de la autoestima,

por un lado, así como los procesos de patrimonialización e identidad que desde la perspectiva particular de la Maestrante son elementos considerables a trabajar con niños de estos entornos. Si bien se actúa ante la consideración que las carencias y ausencias afectivas o emotivas no pueden ser solventadas, desde las trincheras de la educación artística, de la mediación artística o de la gestión cultural, sí se puede aportar a los niños otras vías para sobrellevar dichas carencias como una herramienta que permitan experimentar el mundo desde una perspectiva creativa o estetizada brindando una posibilidad de mejora a su bienestar y desarrollo.

Además, se sugiere diseñar e incluir talleres con las cuidadoras de la casa hogar, así como en las instituciones educativas en caso de que los menores convivan en otros entornos y también con los familiares en caso de que hubiese algún tipo de contacto.

Otra sugerencia es la generación de un espacio propio para el desarrollo del trabajo de educación artística para los niños ya que si bien se reconoce la importancia de la fe religiosa para ellos. Por otro lado también se considera necesario el que tengan un espacio propio y respetado para educación artística en el que puedan trabajar, tomar decisiones y compartir su trabajo con otros niños del entorno ya que me di cuenta que la creatividad o libertad creativa era difícil ya que el sentido de disciplina, limpieza y orden eran elementos primordiales en la institución lo que dificultaba tanto la asignación de un espacio específico para el desarrollo de las actividades, así como la conservación de los trabajos como en este caso. Desde la consideración propia el sentido de pertenencia, el sentido de propiedad y la individualidad pueden manifestar algunas afectaciones.

4.3.3 Conclusiones

Existe una falta de claridad en los modos de desarrollo de las casas hogar en México, del mismo modo existe una falta de valoración y seguimiento en cuanto a las necesidades particulares de los niños que las transitan. Entre las afectaciones principales identificadas esta la autoestima deteriorada, ya que dicho constructo se desarrolla desde la infancia; aun y cuando su desarrollo depende de los ambientes en los que se desenvuelve el menor como la escuela o las amistades el factor principal que afecta positiva o negativamente al niño son las relaciones con la familia y las dificultades que él o la cabeza de familia presente. Los efectos

del nivel de autoestima en un niño o niña, a su vez se ven reflejados en los múltiples campos del desarrollo.

De forma particular un(a) menor la ruptura parcial o total de un vínculo afectivo es complicado y afectará en el desarrollo de sus relaciones de apego, así como en sus necesidades psicoafectivas condicionando autopercepción y conductas.

Indiscutiblemente una institución de cuidado alternativo difícilmente podría subsanar las necesidades de un niño ante dichas condiciones, tomando en cuenta solo el factor del vínculo afectivo dañado. Inicialmente al considerar que las figuras cuidadoras son insuficientes frente a la cantidad de niños. Además existe una constante reubicación -en este caso particular- de las religiosas y los niños al cumplir cierta edad o se trasladan a una institución con un límite mayor de edad o bien pueden ser removidos por algún familiar con quien puede variar incluso de localidad.

Un programa educativo si bien tampoco tiene la posibilidad de ofrecer elementos que sustituyan las carencias de los menores bajo cuidados alternativos, si tienen la posibilidad de aportar elementos que coadyuven a subsanar los efectos negativos impresos en los menores como una forma de abonar elementos a su educación y desarrollo integral. Es decir de aportar elementos que los niños puedan incorporar al modo de entender, desarrollarse y disfrutar o por lo menos incorporar a través del desarrollo de la percepción y reflexión nuevos modos de comprensión y construcción de la memoria.

Tal afirmación se sustenta a partir de concebir a la educación artística como una disciplina en la que existe la posibilidad de movilizar de forma holística el desarrollo de los niños y que de igual forma tiene alcances en los múltiples campos de desarrollo de los niños; cognitivo, procedimental y emocional. Al ser un modo de expresión, representación y comunicación, -con múltiples lenguajes- y tener la posibilidad de satisfacer necesidades no objetivas, favorecer el desarrollo de las capacidades de análisis de la realidad, el desarrollo de mecanismos perceptivos, al facilitar procesos de introspección y extroversión, al posibilitar la apropiación simbólica de los elementos del entorno. En los que se conjuga la creatividad, la investigación, la imaginación o la metáfora entre otros.

En este sentido la educación artística es un elemento clave en el camino de la educación integral, ya que reúne elementos con alcances que difícilmente se logran o contemplan en otras disciplinas, y que, por otro lado, aportan múltiples elementos para el desarrollo integral del niño; con lo cual nos referimos al desarrollo de lo propio.

La infancia, las situaciones particulares que presentan los niños bajo cuidados alternativos y particularmente la etapa de desarrollo en las edades de entre 9 y 11 está relacionada con las afectaciones principales derivadas de la ruptura parcial o total con los vínculos de la madre o padre, con la necesidad de entender el mundo, con la necesidad de representar su mundo, con el desarrollo tanto del pensamiento original como del desarrollo de la creatividad y apreciación de elementos estéticos y simbólicos. También esta etapa es crucial para el desarrollo de las capacidades y habilidades socioafectivas. En esta etapa se delimitan las posibilidades de una persona para establecer relaciones íntimas saludables o sus dificultades para relacionarse de uno a uno. Por ello es particularmente importante considerar la educación artística propiamente dirigida en las casas hogar.

Además, es importante resaltar que de forma integradora este trabajo se establece a partir del reconocimiento de la educación artística desde el enfoque de educación por las artes que siguiendo a Read en Giráldez (2009) como una educación estética; educación de los sentidos sobre los que se basa la conciencia, inteligencia y juicio humanos. Con lo cual de igual forma se apela a la educación y desarrollo integral del niño.

Por otro lado, un hallazgo importante fue la incorporación de la visión de la educación artística desde la visión de la educación patrimonial (Fontal, 2013), así como reconocer la posibilidad de identificar la construcción de patrimonios como una meta posible de la educación artística (Calaf y Fontal, 2010). Lo que permitió identificar posibles alcances en beneficio del grupo y entorno con el que se trabajó. Así como también enriqueció de múltiples formas las posibles vías de desarrollo de futuros proyectos de educación artística. Ya que dichas propuestas configuran enfoques psicopedagógicos en los que el patrimonio es considerado desde sus múltiples dimensiones, así como los procesos de patrimonialización, mismos que a su vez están íntimamente ligados al desarrollo de la identidad y procesos de identidad.

Estos enfoques parten de la totalidad constitutiva del hombre –físico, intelectual y trascendental–; las artes, la educación, la educación artística y la educación patrimonial. Mismos que se corresponden, o responden de forma natural a la necesidad identificada y objetivo de este trabajo y de la intervención de educación artística; coadyuvar en la autoestima de los niños y niñas de la casa hogar, a partir del trabajo con los pilares que sustentan dicho constructo (Branden, 2011), entendidos como la confianza en su capacidad de comprender su entorno atendiendo intereses y necesidades, así como el desarrollo de la confianza para expresar sus necesidades, deseos y pensamiento.

La educación es un ideal en el que se configura una estimulación que debiera partir de la motivación de lo propio entrelazado con la experiencia vital en sus múltiples dimensiones. La educación artística como disciplina contiene potencialmente las herramientas para desarrollar, no solo patrimonio en torno a habilidades y capacidades artísticas, sino que además es un puente en el que cada paso constituye la posibilidad de apropiación de múltiples lenguajes y modos de relación que configuran nuevos paisajes en el camino de la experiencia vital, y a su vez dan pie a la creación.

En escala y como fin último nos referimos a la creación de uno mismo; hablamos de voluntad en el hacer y el comprender, de autenticidad, de conciencia, de autoafirmación, de construirnos, de ser independientes, de aceptarnos y ser responsables de nosotros mismos; hablamos de generar procesos que permitan confiar en la propia percepción acerca nosotros mismos y del entorno; de nuestra capacidad de discernimiento y juicio, hablamos de crear habilidades y destrezas para fundamentar y expresar nuestros propios pensamientos, sentimientos, deseos y necesidades, características que siguiendo a Branden (2011) son propias de la autoestima.

Siguiendo a Gardner (1994, p.30) “Se considera que las emociones funcionan de un modo cognitivo que guían al individuo en la elaboración de determinadas distinciones, en el reconocimiento de afinidades, en la construcción de expectativas y tensiones que luego se solucionan.” Con lo cual, afirmamos por un lado la importancia de que los niños trabajen en torno a ello, y por otro lado también podemos afirmar que la educación artística y la educación patrimonial, al trabajar desde y para el individuo tienen la posibilidad de incidir o coadyuvar en la autoestima al tiempo que se hace factible el desarrollar y construir modos de

percepción y relación, además de solventar necesidades de carácter tanto individual como social. Ya que dichas disciplinas tienen la capacidad de hacer emergentes aspectos que constituyen al individuo, y que muchas de las veces no tienen lugar ni de expresión ni de reflexión.

Podemos comprobar como menciona Fontal, Gómez y Pérez (2015) que “la expresión artística nos posibilita la apropiación simbólica de los elementos del entorno” (p.153). Así como el reconocimiento de la propiedad física, simbólica o su conjunto. Además de la importancia en la valoración de la propia obra para los niños ya que implica responsabilidad, presente y compromiso, así como la identificación de las huellas afectivas generadas o identificadas. Lo que se hizo visible conforme avanzó la implementación y que fue a su vez, muy evidente de forma general en las últimas sesiones, en las que los niños solicitaban la permanencia o propiedad de sus trabajos y observaban y valoraban las de sus compañeros.

Cuando hablamos de la generación de patrimonios personales lo hacemos a partir de la consideración de que el patrimonio está fijado primordialmente por las relaciones establecidas y valores otorgados por las personas hacia un bien en particular tanto en su carácter material como inmaterial. Es decir: el acento está en el proceso de apropiación de la experiencia, y aprehensión a partir de una valoración propia en relación con la experiencia significativa. Por lo que al hablar de educación patrimonial y específicamente de la construcción de patrimonios personales se hace énfasis en el individuo y el desarrollo de su propia percepción para la generación e identificación de valores que refuercen sobre todo una identidad propia. Lo que a su vez está íntimamente ligado al desarrollo de la autoestima desde el reconocimiento de ésta como una predisposición a los modos de experimentarnos y experimentar el entorno y conjugando su carácter volitivo además de reconocerle como un sistema inmune para el individuo como explica Branden (2011). Por otro lado, este enfoque guarda una relación en cuanto a sus fines con la educación artística, ya que esta como sabemos tiene como objetivo trabajar con procesos de sensibilización y desarrollo de las múltiples áreas del individuo buscando un desarrollo integral, así como de la educación patrimonial considerando la amplitud del concepto.

Se considera que en el proceso educativo y sobre todo en la educación artística se concibe al docente como mediador y a la vez estudiante consciente y comprometido con este ideal que se ve representado y reflejado en su propio trabajo y en el trabajo de y con sus

niños, reconociendo la identidad e individualidad, así como los contextos temporales y espaciales y las múltiples fluctuaciones que pudiesen existir. Siguiendo a Gardner (1994) se considera que: "...debería de ser posible idear programas de estudios que sean, desde el punto de vista del desarrollo, apropiados, y que se ocupen de las diferencias significativas que se dan entre los individuos" (p.14).

Una de las observaciones realizadas es que la institución gestiona actividades para los niños, reconociendo su valor ya que como se mencionó anteriormente la directora consideró importante seguir con actividades de educación artística impartidas por las mismas religiosas ante el distanciamiento social derivado de la contingencia sanitaria. A pesar de ello se considera necesario trabajar con la sensibilización de la institución/cuidadoras a cierto grado con el fin de que asignen un espacio particular para el trabajo de los niños. Ya que no hay espacios asignados propiamente para educación artística y con ello para la permanencia de sus ejercicios, ya que de forma general se busca que todos los espacios estén completamente limpios.

Lo anterior considerando que los niños manifestaron inconformidad por no poder dejar sus dibujos o acuarelas en los muros, temían por manchar paredes e incluso en los ejercicios realizados con gis se debía realizar limpieza de los espacios al finalizar las actividades retirar o borrar. En cierto modo como una falta de valoración de su trabajo con comentarios como "entonces para que lo hacíamos". Ya que los menores disfrutaban de observar de sus propios trabajos y los trabajos de los otros.

Con base en lo anterior y a partir de la observación a lo largo de la intervención, se considera que es importante tener espacios asignados para el trabajo en educación artística en las casas hogar, no solo en lo que respecta al buen desarrollo de las actividades, sino con base en el significado o lo que representa para los propios niños y niñas como un espacio propio en el que la expresión, la permanencia, la observación, la interacción, el desarrollo y el compartir, coadyuve como un modo de socializar consigo mismos así como con los otros. El contar con un espacio en el que sea posible la relación con la intimidad de la propia expresión y la interacción con los demás a través de sus trabajos.

Por otra parte, también este trabajo deja abierta la posibilidad de replicarse y a la vez mejorar y ampliar estrategias y recursos empleados. Así como también se reconoce la

importancia de continuar con estos procesos de aprendizaje que sumando alcances al que propiamente persiguió este trabajo.

A lo largo del tiempo con base en estudios desde distintas disciplinas, se ha reconocido cada vez más la importancia que tiene la educación artística como parte del proceso educativo del ser humano, ya que a través de ella se obtienen alcances en el desarrollo del hombre que se ven limitados desde otros campos de estudio ya que la naturaleza de las artes y los procesos creativos tienen la posibilidad de permear en las múltiples esferas que conforman al ser , y desde allí revertirse y transformar, es decir: tienen la capacidad de generar conocimiento a partir del desarrollo de la percepción a través del desarrollo de lo físico, mental y emocional en sus procesos de constitución.

Mediante su ejercicio el niño tiene la posibilidad de movilizar sus procesos perceptivos, lo que a su vez facilita la interacción consigo mismo, con su entorno y con los otros. Al trabajar con el desarrollo de sus procesos perceptivos, con el desarrollo de las capacidades expresivas y hacer visibles y comunes sus experiencias y valoraciones, se reconoce y reconoce al otro y tiene una mayor posibilidad de integración en el entorno que habita. Al tiempo que desarrolla empatía, también tiene la posibilidad de vivir procesos reflexivos y valorativos que contribuyan a su modo de percepción de la vida y de sí mismo, y de este modo coadyuvar en el desarrollo de su autoestima. Al tiempo que además se trabaja un proceso de patrimonialización e identidad.

La educación artística tiene un campo considerablemente amplio de trabajo, particularmente se considera que la clave es la identificación de los recursos y didácticas necesarias, a fin de generar procesos de aprendizaje contextualizados y dirigidos a objetivos claramente planteados, en los que a la vez se promuevan aprendizajes significativos que conformen un andamiaje para interactuar y satisfacer las necesidades de la experiencia vital en todos sus ámbitos. Desde la consideración de la constante transformación tanto del entorno como de la capacidad de autoconstrucción del individuo.

Los niños a través de sus historias representan su mundo, lo interpretan y lo comparten, a la vez que imprimen sus alegrías, miedos, sus necesidades y enfados, evalúan su cotidianeidad y dialogan consigo mismos y sus pares. A través de los ejercicios de teatro trabajan su conciencia emocional, sus capacidades expresivas y comunicativas, así como su conciencia corporal expresiva. Al trabajar con música y movimiento, trabajan la

propiocepción al tiempo que reconocen ritmos y el reflejo de los ritmos en sus cuerpos y las emociones que el movimiento y el sonido imprime en los procesos de percepción. Todo ello activa motores de autoconocimiento que a la vez van construyendo elementos de empoderamiento a partir de la conciencia y valoración de lo propio, propiciando confianza en sus modos de relacionarse y expresarse en su entorno. Todos estos procesos tienen injerencia en la construcción de la autoestima en el sentido de que, el niño tiene la posibilidad de adquirir nuevos elementos que apoyen en la confianza de sí mismo para entender el mundo y formar parte de él, de ser más empáticos y a la vez realistas; de tener control de ellos mismos, así como de obtener elementos que les permitan sentir comunidad de una forma en que la independencia y la consideración mutua sean manifiestos en la expresión del individuo. A partir de la fotografía, el niño tiene la posibilidad de observar su entorno y sus relaciones con éste, de desarrollar su capacidad de observación y de establecer diálogos que den pie a la generación de patrimonios personales o colectivos.

Finalmente podría considerarse que el diseño de la intervención se sitúa desde una reunión de elementos que en conjunto se sitúan reconociendo los vínculos que existen entre el Arte y la Vida; incorpora elementos reconocidos y utilizados por la educación artística desde Cizek, o finales del siglo XIX, Lowenfield principios del siglo XX, Read segunda mitad del siglo XX y Fontal inicios de siglo XXI, este último incorporando de alguna forma el desarrollo del *sentido de centro* al otorgar la adjudicación de valor patrimonial considerando el patrimonio desde sus múltiples expresiones, al ser humano desde su individualidad y la relación que establece con éste. Así como al reconocer que el mayor bien que hay son las relaciones entre personas y personas. Lo que a su vez es extensible la construcción de identidades tanto individuales como colectivas.

Se concluye con la afirmación de la hipótesis planteada tomando en cuenta los instrumentos de evaluación utilizados y el logro del objetivo general de diseñar y llevar a cabo una implementación de educación artística que coadyuvara al desarrollo de la autoestima y desarrollo integral a niños de entre nueve y once años internados en la casa hogar Casa del Niño Villa de la Asunción A.C.

Fuentes de Información

- Abad, J. (2009). Usos y funciones de las artes en la educación y el desarrollo humano. En L. Jiménez, I. Aguirre., y L. Pimentel. (Coord), *Educación artística cultura y ciudadanía* (pp.16-24) Madrid, España: Fundacion Santillana.
- Abalos Aguilar, J. (2015). *Propuesta de Intervención Artística como Medio para Sensibilizar sobre la Violencia en Ghana*. (Tesis de pregrado). Valladolid, España: Universidad de Valladolid.
- Amaro Montoro, A. (2015). Desarrollando la autoestima a través de la Educación Artística para la paz y convivencia con niños y niñas de Necesidades Educativas Especiales. *Tercio creciente*. (8), 47-52. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=3857703>
- Arnheim, R. (1993) *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona, España: Ed. Paidós.
- Bañuel Eras, A. (1994). La construcción social del cuerpo de la mujer en el deporte. (*REIS*) *Revista española de investigaciones sociológicas*, (68).
- Benguechea Garin, P. (1996). Un análisis comparativo de respuestas a la privación parental en niños de padres separados y niños huérfanos en régimen de internado. *Redalyc.Org*. 8 (3), 597–608.
- Bloom B. S. (1971). Taxonomía de los objetivos de la educación; la clasificación de las metas educacionales. Manuales I y II.
- Branden, N. (2000). *La autoestima día a día*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Branden, N. (2011). *El poder de la autoestima, Cómo potenciar este importante recurso psicológico*. Barcelona, España: Paidós.
- Bringas López, M. (2014). *El arte de la instalación en educación infantil* (Tesis de maestría). Universidad de Cantabria, Cantabria, España. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10902/5623>
- Calaf, R., y Fontal, O. (2010). *Como enseñar arte en la escuela*. Madrid, España: Editorial Síntesis.

- Capistrán Gracia, R. W. (2015). *Educación musical, métodos, enfoques y actividades*. Aguascalientes, México: Textos Universitarios, UAA.
- Capistrán Gracia, R. W. (2018, 6 de marzo). Reflexiones sobre la educación artística a nivel básico en Aguascalientes: Implicaciones para la educación superior. *Revista electrónica Educare*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6575296.pdf>
- Chávez Montoya, A. (2018). *Intervención de un proceso psicoterapéutico con enfoque gestáltico en el duelo, dirigido a menores institucionalizadas que son separadas de su madre* (Tesis de maestría). IPH, Aguascalientes, Mexico.
- Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos. (2014). *Ley General de Niñas, Niños y Adolescentes*. México.
- Coterón, J., y Sánchez, G. (2010). Educación artística por el movimiento: La expresión corporal en educación física. *Aula*, 16. 113–134. Recuperado de: <https://docplayer.es/21486077-Educacion-artistica-por-el-movimiento-la-expresion-corporal-en-educacion-fisica.html>
- De Ajuriaguerra, J. y Marcelli, D. (s.f.) *Manual de Psicopatología del Niño*. Ed. Mason. Recuperado de: <https://licrenebarrios.files.wordpress.com/2017/04/3-ajuriaguerra-psicopatologia-del-nic3b1o.pdf>
- De la Iglesia, M., y Di Iorio, J. (2006). La infancia institucionalizada: la práctica de la psicología jurídica. Determinantes institucionales. *Anuario de Investigaciones*, 13, 19-28. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/3691/369139942032.pdf>
- De Siqueira, I. (2009). Nuevos campos de desarrollo y aplicación de la educación artística. En L. Jiménez, I. Aguirre, y L. Pimentel (Coord.), *Educación artística cultura y ciudadanía* (pp. 145-154). Madrid, España: Fundacion Santillana.
- Díaz, E. (2018). *Niñez en instituciones de cuidado alternativo: narrativas escolares*. (Tesis de maestría). Aguascalientes, México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Efland, A. D., Freedman, K., y Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona, España: Paidós.
- Ferrer de Lucas, E. (2017). *Desarrollo de la autoestima en educación infantil a través de la dramatización* (Tesis pregrado). Universidad de Valladolid, Valladolid, España.

- Flores, G. L. (2012) *Herramientas innovadoras en la educación artística. Metodologías actuales para el profesorado de primaria* (Tesis de doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- Fontal, O. (2013). *La educación patrimonial, del patrimonio a las personas*. España: Editorial Trea.
- Fontal, O., Gómez, C., y Pérez, S. (2015). *Didáctica de las artes visuales en la infancia*. Madrid, España: Editorial Paraninfo.
- Fontal, O., Marín, S., y García, S. (2015). *Educación de las artes visuales y plásticas en educación primaria*. Madrid, España: Editorial Paraninfo.
- Freud, S. (1986). El creador literario y el fantaseo. En J. L. Etcheverry (Ed.), *Obras Completas Sigmund Freud* (pp.123-135). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores. Recuperado de: <https://www.bibliopsi.org/docs/freud/09%20-%20Tomo%20IX.pdf>
- García, C. (2017). Teatro espontáneo terapéutico: transformando desde adentro. *Integración Académica en Psicología, ALFEPSI*, 5(15), 31-41. Recuperado de: <https://integracion-academica.org/attachments/article/175/03%20Teatro%20Espontaneo-%20CGarcia.pdf>
- García Núñez, C. B. (2002). *El Arte como superación de la baja autoestima* (Tesis de pregrado). Universidad de la Sabana, Colombia.
- García Morales, C. (2012). ¿Qué puede aportar el arte a la educación? El arte como estrategia para una educación inclusiva. *Arte y sociedad revista de investigación*. Recuperado de: <http://asri.eumed.net/1/cgm.html>
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona, España: Paidós.
- Gardner, H. (1997). *Arte, mente y cerebro, una aproximación cognitiva hacia la creatividad*, Argentina: Paidós. Recuperado de: <https://mediacionartistica.files.wordpress.com/2012/11/arte-mmente-y-cerebro.pdf>
- Giráldez, A. (2009). Aproximaciones o enfoques de la educación artística. En L. Jiménez, I. Aguirre., y L. Pimentel. (Coord), *Educación artística cultura y ciudadanía* (pp.69-73). Madrid, España: Fundacion Santillana.

- Gómez Redondo, C. (2013) *Procesos de identización en el arte contemporáneo: diseño de un artefacto educativo para la identización* (Tesis de Doctoral). UVA, Valladolid, España.
- Gómez Redondo, C., y Fontal Merillas, O. (2017). Procesos de identización en el arte contemporáneo: construir una identidad colectiva a través de una cartografía identitaria en la red. *Cuadernos de música, artes visuales y artes escénicas*, 12 (2), doi: 10.11144/Javeriana.mavae12-2.piac.
- Gutiérrez, P. J. (2014). La interpretación de las Metodologías de investigación basada en las Artes, a la luz de las metodologías cualitativas y cuantitativas en la Investigación Educativa. *Fundamentación, criterios y contextos en Investigación basada en Artes e Investigación Artística*, 25-42. Recuperado de: http://art2investigacion-en.weebly.com/uploads/2/1/1/7/21177240/gutierrez_jos.pdf
- INEGI. (2016). *Tabulados del Censo de Alojamiento de Asistencia Social 2015*. Aguascalientes, Aguascalientes, México.
- Jiménez, J. (2017). El arte es un descubrimiento cultural. *Leer*. Recuperado de: <http://revistaleer.com/2017/03/jose-jimenez-el-arte-es-un-descubrimiento-cultural/>
- Jiménez, L., Aguirre, I., y Pimentel, L. G. (2009). *Educación artística cultura y ciudadanía*. Madrid, España: Fundacion Santillana.
- Juanes López, J. (2010) *Territorios del arte contemporáneo*. España: Ed. Itaca
- Kandinsky, W. (1994-2010). *De lo espiritual en el arte*. Mexico D.F., México: Ediciones Coyoacán S. A. de C. V.
- Lara Gutierrez, K. A., Montoya Hernández, D., y Toro Alarcón, P. A. (2017). *La Autoestima de Niñas y Niños en Situación Vulnerable Fortalecida a través del Arte como Estrategia Pedagógica* (Tesis de Pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Recuperado de http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2606/1/CA0593_karen_daniela_paola.pdf
- López, L. (2015) *La gestión cultural como construcción de ciudadanía*. México D.F., Mexico: Premio Internacional Ramon Roca Boncompte de Estudios de Gestión Cultural. Recuperado de : https://www.academia.edu/24417318/La_gesti%C3%B3n_cultural_como_construcc

[i%C3%B3n de ciudadan%C3%ADa?fbclid=IwAR3-](#)

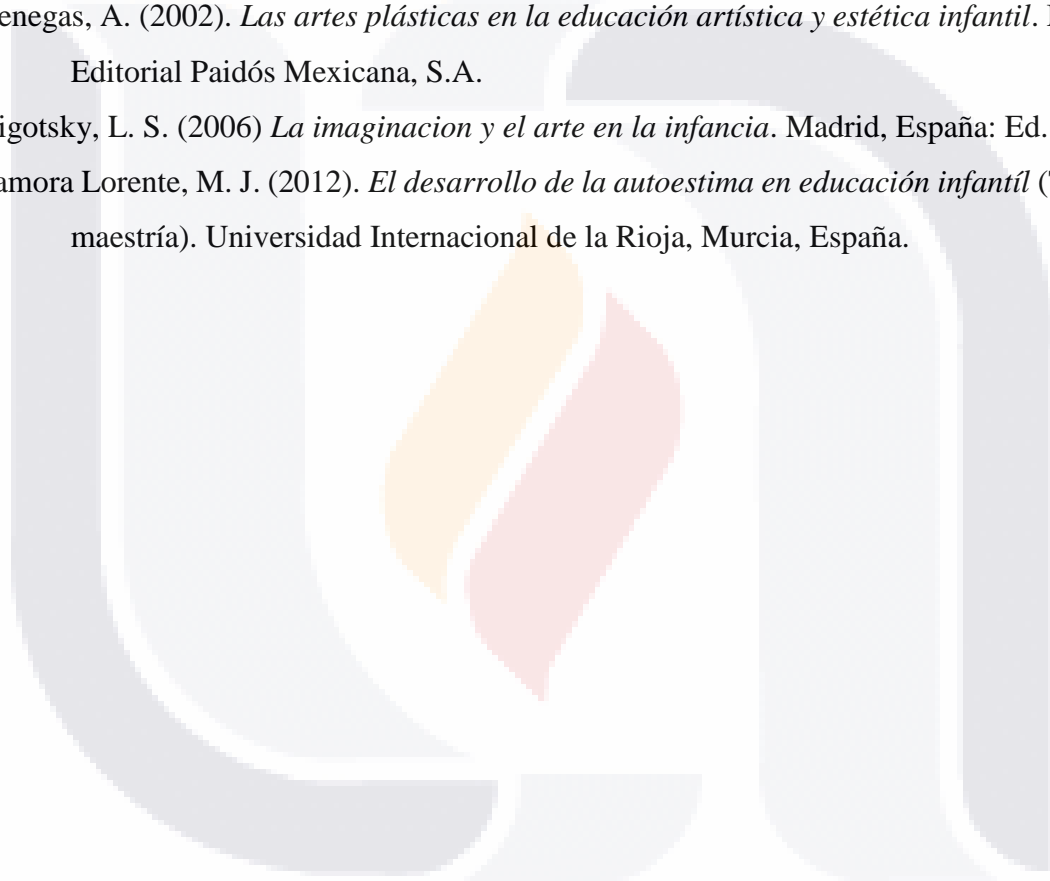
[TRRZMSKb3oqI_lg9LG2_IQKMnvJfER7IsEuhj_K_EImHAF6XW9l_IgA](#)

- Lowenfeld, V., Lambert Brittain, W. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Kapeluza.
- Luján Salazar, E. (2019). Perspectiva hermenéutica para la comprensión del ser humano, En Luján (Coord.), *La Condición Humana Aproximaciones Interpretativas*, (p.43-64). Ed. Universidad Autónoma de Aguascalientes: México
- Luna, M., Loginova, L. G., Egorova, L. A., Golovacheva, R. S., y Seregina, L. M. (2010). *Informe Latinoamericano. Situación de la niñez sin cuidado parental o en riesgo de perderlo en América latina, Contextos, causas y respuestas*. Recuperado de [https://www.relaf.org/Informe Latinoamericano.pdf](https://www.relaf.org/Informe%20Latinoamericano.pdf)
- Maeso Rubio, F. (2003). Todo el mundo es un artista. En M.R. Viadel. (Ed.), *Didáctica de la educación artística para primaria* (pp. 107-142). Madrid, España: ed. Person educación.
- Marín Viadel, R. (2003). El dibujo infantil: imágenes, relatos y descubrimientos simbólicos. En Marín (Coord.), *Didáctica de la educación Artística para primaria* (pp. 53-106) Madrid, España: Editorial Pearson Educación.
- Markessinis, A. (1995). *Historia de la danza desde sus orígenes*. Madrid, España: Librerías deportivas Esteban Sanz Martier S. L.
- Martínez Barreiro, A. (2004). La construcción social del cuerpo en las sociedades contemporáneas. *Papers*, (73).
- Mendoza Sánchez, G. I. (2013). *El Dibujo como gesto auténtico. La posición estética y crítica del artista en México*. Aguascalientes, México: FECA.
- Mirano Mas, D., y Rengifo Pierola, M. (2012). *La autoestima y el rendimiento escolar de los niños y niñas de educación inicial* (Tesis monográfica). Universidad Nacional de San Martín, Tarapoto, Perú.
- Musitu, G., Clemente, A., Escarti, A., Ruipérez, Á., y Román, J. M. (1990). Agresión y autoestima en el niño institucionalizado. *Quaderns de Psicologia*, 10,pp. 0231-250. Recuperado de <http://ddd.uab.cat/record/55722/>
- Nochebuena Escobar, A. (2006). *La importancia de la experiencia estética a través del pensamiento de Ortega y Gasset* (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de

- Madrid, Madrid. Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/7492/1/T29563.pdf>, ISBN: 978-84-669-2983-7
- Núñez, L. (2016). *Teatro espontáneo en filigrana* (Tesis de pregrado). Casa Luz, Centro de inteligencia emocional, San Cristóbal de las Casas, Chiapas.
- Ottobre, S., y Temporelli, W. (1999). *¡Profe, no tengamos recreo! Creatividad y aprendizaje en la era de la desatención*. Buenos Aires, Argentina:Ed. La Crujía.
- Palacios, L. (2006). El Valor del Arte en el Proceso Educativo. *Reencuentro*, (46). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004607>
- Palummo, J. (2013) *La situación de niños, niñas y adolescentes en las instituciones de protección y cuidado de América Latina y el Caribe*. Panamá: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Recuperado de: https://www.unicef.org/ecuador/libro_NNA_REGION.pdf
- Papalia, D. E., Feldman, R. D., y Mortorell, G. (2004). *Desarrollo Humano*. México: McGraw Hill.
- Papalia, D. E., Feldman, R. D., y Mortorell, G. (2012)
- Pequeña Constantino, J., y Ecurra Mayaute, L. M. (2006). Efectos de un programa para el mejoramiento de la autoestima en niños. *Revista de Investigación En Psicología*, 9(1).
- Peralta Bazán, D. A., Sandoval Chimoy, R. R. (2016). *Autoestima e inteligencia emocional en niños institucionalizados y no institucionalizados*. (Tesis de pregrado). Universidad Señor de Sipán, Chiclayo, Peru.
- Plata, M. G. (2008). *Infancia y casa hogar. La situación de los niños bajo tutela del estado desde una medida asistencial de internamiento* (Tesis maestría). Escuela Nacional de Antropología Historia.
- Radar de Innovación Educativa (2017). *Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey*, Edu Trends. Recuperado de: <https://observatorio.tec.mx/radar-de-innovacin-educativa-2017>
- Rafael Linares, A. (2009). *Desarrollo cognitivo: las teorías de Piaget y de Vigotsky*. Barcelona, España: UAB, Familia-Nova Schola. Recuperado de: http://www.paidopsiquiatria.cat/archivos/teorias_desarrollo_cognitivo_07-09_m1.pdf

- Romero, B. J. (1952). *La pintura europea contemporánea (1900-1950)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Romero Rodríguez, J. (2008), Creatividad en el arte: descentramientos, ampliaciones, conexiones, complejidad. *Encuentros multidisciplinares*, 10(28). Recuperado de: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/>
- Roth, G. (2010). *Mapas para el éxtasis. Enseñanzas de una chaman Urbana*. Ediciones Urano.
- Rothko, M. (2007) *Escritos sobre arte (1934-1969)*. M. López-Remiro (ed.). Barcelona: Paidós Estética 41.
- Salzmann, Z. (1979). *Antropología: panorama general*. México: Publicaciones Cultural, S.A.
- Sánchez, D. G. (2013). *Epistemología de las artes, La transformación del proceso artístico, en el mundo contemporáneo*. Ed. De la Universidad de la Plata. Recuperado de: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/27888/Documento_completo_.pdf?sequence=1, ISBN 978-950-34-0965-7
- Sánchez Ramirez, A., y Mendoza Ferreira, S.H. (2011). *La autoestima en un grupo de niñas de casa hogar en la Ciudad de México* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional.
- Sánchez, V. A. (2007). *Invitación a la estética*. México: Ed. Debolsillo.
- SEP. (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica. Artes. *Journal of Experimental Psychology: General* (136). México. Recuperado de www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/index-descargas-LMP-sec-artes.html
- SEP. (2019). Documento base del programa nacional de convivencia escolar para autonomía curricular ciclo 2018-2019. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/333283/DOCUMENTO_BASE_DEL_PROGRAMA_NACIONAL_DE_CONVIVENCIA_ESCOLAR_PARA_AUTONOMIA_CURRICULAR_2018_2019.pdf
- Shapiro, L. (2015), *La inteligencia emocional de los niños*. Barcelona, España: Ediciones B, S.A.

- Taba, H. (1974). *Elaboración del Curriculum*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Troquel, S. A.
- UNICEF. (2004). *Desarrollo Psicosocial de los niños y las niñas*. Recuperado de: <https://www.unicef.org/colombia/pdf/ManualDP.pdf>
- Vélaz de Medrano Ureta, C. (2002). *Orientación e intervención Psicopedagógica. Conceptos, programas y evaluación*. Colección Persona-Escuelas-Sociedad. Ediciones ALGIBE. Málaga, España.
- Venegas, A. (2002). *Las artes plásticas en la educación artística y estética infantil*. México: Editorial Paidós Mexicana, S.A.
- Vigotsky, L. S. (2006) *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid, España: Ed. Akal.
- Zamora Lorente, M. J. (2012). *El desarrollo de la autoestima en educación infantil* (Tesis de maestría). Universidad Internacional de la Rioja, Murcia, España.



Anexos



Anexo A Instrumentos de Evaluación de la Autoestima.

Escala de autoestima de Rosemberg

Nombre: _____ Fecha _____

Contesta el siguiente cuestionario marcando con una x de acuerdo a los valores siguientes:

- a) Muy de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) En desacuerdo
- d) Muy en desacuerdo

		A	B	C	D
1	Siento que soy una persona digna de aprecio, al menos en igual medida que los demás.				
2	Estoy convencido de que tengo cualidades buenas.				
3	Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente.				
4	Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a.				
5	En general estoy satisfecho/a de mí mismo/a.				
6	Siento que no tengo mucho de lo que estar orgulloso/a.				
7	En general, me inclino a pensar que soy un fracasado/a.				
8	Me gustaría poder sentir más respeto por mí mismo.				
9	Hay veces que realmente pienso que soy un inútil.				
10	A veces creo que no soy buena persona.				

Guía de observación dirigida a evaluar la autoestima de niños y niñas.

OBJETIVO: Observar el comportamiento de los niños y niñas en el salón de clases

Nombre del alumno(a) (opcional): _____ Sección: _____

Sexo _____ Edad _____ Fecha _____

Nº	ITEM	SI	NO
1	El niño o la niña se muestran seguros cuando interactúan con su maestra.		
2	La comunicación con sus compañeros y la maestra es constante y abierta.		
3	El niño o la niña interactúan espontáneamente con sus compañeros y compañeras.		
4	Participa activamente en las clases		
5	Realiza las actividades signadas (dibujo, pintura, pegado y recorte).		
6	Comparte materiales didácticos con las y los compañeros.		
7	El niño o la niña expresan sus ideas con confianza en sí mismo.		
8	El niño o la niña muestran confianza y seguridad al realizar las actividades.		
9	El niño o la niña se integran al grupo con facilidad.		
10	El niño o la niña se presentan seguros en el grupo.		
11	El niño o la niña realiza por si solo las actividades.		
12	El niño o la niña disfruta de las actividades que realizan		
13	Intenta realizar nuevas actividades, aunque parezcan difíciles.		
14	El niño o la niña comparten sentimientos de cariño y amistad.		
15	El niño o la niña cumplen sus tareas.		
16	El niño o la niña se adapta a todas las actividades		
17	El niño o la niña se incorporan con facilidad en los juegos.		
18	El niño o la niña actúan con firmeza y no se deja influir por sus compañeros y compañeras.		
19	El niño o la niña permite a sus compañeros y compañeras realizar actividades con tranquilidad		
20	El niño o la niña mantienen estabilidad en su estado de ánimo.		
21	El niño o la niña respeta y cuida los juguetes.		

Observaciones:



Escala de Autoestima de Rosenberg y Guías de Observación.

de observación dirigida a evaluar la autoestima de niños y niñas.

OBJETIVO: Observar el comportamiento de los niños y niñas en el salón de clases

Nombre del alumno(a) (opcional): [Redacted] Sección: 4º A

Sexo Masc. Edad 9 Fecha 16 Nov. 2018

NO	ITEM	SI	NO
1	El niño o la niña se muestran seguros cuando interactúan con su maestra.		<input checked="" type="checkbox"/>
2	La comunicación con sus compañeros y la maestra es constante y abierta.		<input checked="" type="checkbox"/>
3	El niño o la niña interactúan espontáneamente con sus compañeros y compañeras.	<input checked="" type="checkbox"/>	
4	Participa activamente en las clases		<input checked="" type="checkbox"/>
5	Realiza las actividades signadas (dibujo, pintura, pegado y recorte).		<input checked="" type="checkbox"/>
6	Comparte materiales didácticos con las y los compañeros.	<input checked="" type="checkbox"/>	
7	El niño o la niña expresan sus ideas con confianza en si mismo.		<input checked="" type="checkbox"/>
8	El niño o la niña muestran confianza y seguridad al realizar las actividades.		<input checked="" type="checkbox"/>
9	El niño o la niña se integran al grupo con facilidad.		<input checked="" type="checkbox"/>
10	El niño o la niña se presentan seguros en el grupo.		<input checked="" type="checkbox"/>
11	El niño o la niña realiza por si solo las actividades.		<input checked="" type="checkbox"/>
12	Comparte el refrigerio con sus compañeros.	<input checked="" type="checkbox"/>	
13	El niño o la niña disfruta de las actividades que realizan		<input checked="" type="checkbox"/>
14	Intenta realizar nuevas actividades aunque parezcan difíciles.		<input checked="" type="checkbox"/>
15	El niño o la niña comparten los aprendizajes adquiridos con sus compañeros y compañeras.	<input checked="" type="checkbox"/>	
16	El niño o la niña comparten sentimientos de cariño y amistad.	<input checked="" type="checkbox"/>	
17	El niño o la niña cumplen sus tareas.		<input checked="" type="checkbox"/>
18	El niño o la niña se adapta a todas las actividades		<input checked="" type="checkbox"/>
19	El niño o la niña se incorporan con facilidad en los juegos.	<input checked="" type="checkbox"/>	
20	El niño o la niña actúan con firmeza y no se deja influir por sus compañeros y compañeras.		<input checked="" type="checkbox"/>
21	El niño o la niña permite a sus compañeros y compañeras realizar actividades con tranquilidad	<input checked="" type="checkbox"/>	
22	El niño o la niña mantienen estabilidad en su estado de ánimo.		<input checked="" type="checkbox"/>
23	El niño o la niña respeta y cuida los juguetes.	<input checked="" type="checkbox"/>	

Observaciones: _____

Guía de observación dirigida a evaluar la autoestima de niños y niñas.

OBJETIVO: Observar el comportamiento de los niños y niñas en el salón de clases

Nombre del alumno(a) (opcional): _____ Sección: _____

Sexo _____ Edad _____ Fecha 17 Nov -20

NO	ITEM	SI	NO
1	El niño o la niña se muestran seguros cuando interactúan con su maestra.	/	
2	La comunicación con sus compañeros y la maestra es constante y abierta.	/	
3	El niño o la niña interactúan espontáneamente con sus compañeros y compañeras.	/	
4	Participa activamente en las clases	/	Poco
5	Realiza las actividades signadas (dibujo, pintura, pegado y recorte).	/	
6	Comparte materiales didácticos con las y los compañeros.	/	
7	El niño o la niña expresan sus ideas con confianza en si mismo.	/	
8	El niño o la niña muestran confianza y seguridad al realizar las actividades.	/	
9	El niño o la niña se integran al grupo con facilidad.	/	
10	El niño o la niña se presentan seguros en el grupo.	/	
11	El niño o la niña realiza por si solo las actividades.	/	
12	El niño o la niña disfruta de las actividades que realizan	/	
13	Intenta realizar nuevas actividades aunque parezcan difíciles.		Poco
14	El niño o la niña comparten sentimientos de cariño y amistad.		Poco
15	El niño o la niña cumplen sus tareas.	/	
16	El niño o la niña se adapta a todas las actividades	/	
17	El niño o la niña se incorporan con facilidad en los juegos.	/	A veces
18	El niño o la niña actúan con firmeza y no se deja influir por sus compañeros y compañeras.		A
19	El niño o la niña permite a sus compañeros y compañeras realizar actividades con tranquilidad	/	
20	El niño o la niña mantienen estabilidad en su estado de ánimo.	/	
21	El niño o la niña respeta y cuida los juguetes.	/	

Nombre: _____

4º

Fecha

20/Nov/28

Contesta el siguiente cuestionario marcando con una x de acuerdo a los valores siguientes:

- A) Muy de acuerdo
- B) De acuerdo
- C) En desacuerdo
- D) Muy en desacuerdo

		A	B	C	D
1	Siento que soy una persona digna de aprecio, al menos en igual medida que los demás.		X		
2	Estoy convencido de que tengo cualidades buenas.	X			
3	Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente.				X
4	Tengo una actitud positiva hacia mi mismo/a.	X			
5	En general estoy satisfecho/a de mi mismo/a.		X		
6	Siento que no tengo mucho de lo que estar orgulloso/a.		X		
7	En general, me inclino a pensar que soy un fracasado/a.			X	
8	Me gustaría poder sentir más respeto por mi mismo.		X		
9	Hay veces que realmente pienso que son un inútil.			X	
10	A veces creo que no soy buena persona.			X	

30-10
Elevada

Nombre: _____ Fecha 17-Nov-20

Contesta el siguiente cuestionario marcando con una x de acuerdo a los valores siguientes:

31

A) Muy de acuerdo		4	3	2	1	
		A	B	C	D	
1	Siento que soy una persona digna de aprecio, al menos en igual medida que los demás.	X				4
2	Estoy convencido de que tengo cualidades buenas.	X				4
3	Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente.		X			3
4	Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a.		X			3
5	En general estoy satisfecho/a de mí mismo/a.	X				4
6	Siento que no tengo mucho de lo que estar orgulloso/a.			X		2
7	En general, me inclino a pensar que soy un fracasado/a.			X		2
8	Me gustaría poder sentir más respeto por mí mismo.		X			3
9	Hay veces que realmente pienso que soy un inútil.				X	1
1	A veces creo que no soy buena persona.			X		3

- B) De acuerdo
C) En desacuerdo
D) Muy en desacuerdo

1.a de observación dirigida a evaluar la autoestima de niños y niñas.

OBJETIVO: Observar el comportamiento de los niños y niñas en el salón de clases

Nombre del alumno(a) (opcional): [Redacted] Sección: 4º "A"

Sexo Fem. Edad 9 Fecha 16 Nov. 2019

Nº ITEM			
		SI	NO
1	El niño o la niña se muestran seguros cuando interactúan con su maestra.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	La comunicación con sus compañeros y la maestra es constante y abierta.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	El niño o la niña interactúan espontáneamente con sus compañeros y compañeras.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Participa activamente en las clases	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Realiza las actividades signadas (dibujo, pintura, pegado y recorte).	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Comparte materiales didácticos con las y los compañeros.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	El niño o la niña expresan sus ideas con confianza en si mismo.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
8	El niño o la niña muestran confianza y seguridad al realizar las actividades.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
9	El niño o la niña se integran al grupo con facilidad.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	El niño o la niña se presentan seguros en el grupo.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	El niño o la niña realiza por si solo las actividades.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Comparte el refrigerio con sus compañeros.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	El niño o la niña disfruta de las actividades que realizan	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Intenta realizar nuevas actividades aunque parezcan difíciles.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	El niño o la niña comparten los aprendizajes adquiridos con sus compañeros y compañeras.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	El niño o la niña comparten sentimientos de cariño y amistad.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	El niño o la niña cumplen sus tareas.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
18	El niño o la niña se adapta a todas las actividades	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	El niño o la niña se incorporan con facilidad en los juegos.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	El niño o la niña actúan con firmeza y no se deja influir por sus compañeros y compañeras.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
21	El niño o la niña permite a sus compañeros y compañeras realizar actividades con tranquilidad	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	El niño o la niña mantienen estabilidad en su estado de ánimo.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
23	El niño o la niña respete y cuida los juguetes.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Observaciones: _____

Guía de observación dirigida a evaluar la autoestima de niños y niñas.

OBJETIVO: Observar el comportamiento de los niños y niñas en el salón de clases

Nombre del alumno(a) (opcional): _____ Sección: _____

Sexo _____ Edad _____ Fecha 17-Nov-20

NO	ITEM	SI	NO
1	El niño o la niña se muestran seguros cuando interactúan con su maestra.	✓	✓
2	La comunicación con sus compañeros y la maestra es constante y abierta.	✓	
3	El niño o la niña interactúan espontáneamente con sus compañeros y compañeras.	✓	
4	Participa activamente en las clases	✓	
5	Realiza las actividades signadas (dibujo, pintura, pegado y recorte).	✓	
6	Comparte materiales didácticos con las y los compañeros.	✓	
7	El niño o la niña expresan sus ideas con confianza en sí mismo.	✓	
8	El niño o la niña muestran confianza y seguridad al realizar las actividades.	✓	
9	El niño o la niña se integran al grupo con facilidad.	✓	
10	El niño o la niña se presentan seguros en el grupo.	✓	
11	El niño o la niña realiza por sí solo las actividades.	✓	
12	El niño o la niña disfruta de las actividades que realizan	✓	
13	Intenta realizar nuevas actividades aunque parezcan difíciles.	✓	✓
14	El niño o la niña comparten sentimientos de cariño y amistad.	✓	
15	El niño o la niña cumplen sus tareas.	✓	
16	El niño o la niña se adapta a todas las actividades	✓	
17	El niño o la niña se incorporan con facilidad en los juegos.	✓	
18	El niño o la niña actúan con firmeza y no se deja influir por sus compañeros y compañeras.	✓	✓
19	El niño o la niña permite a sus compañeros y compañeras realizar actividades con tranquilidad	✓	
20	El niño o la niña mantienen estabilidad en su estado de ánimo.	✓	
21	El niño o la niña respeta y cuida los juguetes.	✓	

Nombre: [REDACTED] ^{4º} Fecha 20-Nov-2018

Contesta el siguiente cuestionario marcando con una x de acuerdo a los valores siguientes:

- A) Muy de acuerdo
- B) De acuerdo
- C) En desacuerdo
- D) Muy en desacuerdo

		A	B	C	D
1	Siento que soy una persona digna de aprecio, al menos en igual medida que los demás.		X		
2	Estoy convencido de que tengo cualidades buenas.		X		
3	Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente.		X		
4	Tengo una actitud positiva hacia mi mismo/a.			X	
5	En general estoy satisfecho/a de mi mismo/a.		X		
6	Siento que no tengo mucho de lo que estar orgulloso/a.		X		
7	En general, me inclino a pensar que soy un fracasado/a.		X		
8	Me gustaría poder sentir más respeto por mi mismo.		X		
9	Hay veces que realmente pienso que son un inútil.			X	
10	A veces creo que no soy buena persona.	X			

30-10-2020

Nombre: _____ Fecha: _____

Contesta el siguiente cuestionario marcando con una x de acuerdo a los valores siguientes:

25/3

A) Muy de acuerdo

		4	3	2	1	
		A	B	C	D	
1	Siento que soy una persona digna de aprecio, al menos en igual medida que los demás.				X	2
2	Estoy convencido de que tengo cualidades buenas.		X			3
3	Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente.		X			3
4	Tengo una actitud positiva hacia mi mismo/a.			X		2
5	En general estoy satisfecho/a de mi mismo/a.	X				4
6	Siento que no tengo mucho de lo que estar orgulloso/a.				X	4
7	En general, me inclino a pensar que soy un fracasado/a.				X	4
8	Me gustaría poder sentir más respeto por mi mismo.			X		3
9	Hay veces que realmente pienso que soy un inútil.				X	4
10	A veces creo que no soy buena persona.				X	4

- B) De acuerdo
- C) En desacuerdo
- D) Muy en desacuerdo

Anexo B Bitácoras de Cada Sesión Trabajada.

Sesión: 01

Fecha: 15.10.19

Tiempo: 60 min.

Tema: ¿Quién soy y cómo soy?

Objetivo específico: Los niños y niñas reconocerán un proceso de autoconocimiento y socialización.

Bitácora.

Se realizó una dinámica de presentación e integración con el grupo incluida la Maestrante. Los niños conversaron en pares sobre sí mismos y posteriormente cada uno de ellos presentó a un compañero ante el grupo y ante el facilitador. Después se presentaron cada uno de los niños acompañados de una expresión verbal con expresión corporal –incluyendo algún movimiento, gesticulación y/o sonido–. Después por equipos de trabajo observaron sus manos para identificar las diferencias y similitudes entre ellas. Posteriormente dibujaron en una cartulina la silueta de sus manos y finalmente dotaron a la silueta de elementos que consideren que les definen a ellos mismos, dibujos, palabras, colores etcétera. Se habló brevemente sobre las diferencias y similitudes reconocidas sobre si mismos durante el proceso.

Observaciones:

Existe una falta de atención a las indicaciones por parte de algunos niños lo que dificultó el desarrollo de las actividades ya que además de que algunos niños no querían trabajar no dejaban que algunos otros lo hicieran. Sin embargo, se logró que los niños describieran características de sí mismos y trabajaran en equipo. Aunque observé que respecto al modo de agruparse los niños y las niñas no hacen grupo incluso hay cierto rechazo entre ellos. Los niños no quieren trabajar con las niñas. De manera general los niños son quienes se muestran más inquietos, aunque no todos.

En los dibujos realizados observé en algunos su miedo incluso a delinear el contorno de la mano por el hecho de no hacerlo bien, lo que se acentuaba con el hecho de que los mismos compañeros del equipo hacían comentarios que lo incrementaban. Observé como otros dibujaban y borrarban continuamente, inconformes con su trabajo, y otros, aunque pocos

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

dibujaron las siluetas libremente sin preocuparse en detalles o posibles errores, otros incluían elementos gráficos propios, y un niño en particular se esforzó por dibujar con mayor detalle la mano, como nudillos terminó borrando todo al final, siendo incluso el que realizaba el trazo con mayor detalle.

Aunque hubo quienes no lograron participar de cierto modo en el ejercicio por miedo a que les saliera mal, pidieron a uno de los compañeros que lo hiciera en su lugar es decir no dibujaban, pero participaban como modelos, se mantenían atentos y agrupados en el ejercicio, a excepción de algunos niños. Algunos incluyeron también palabras que hacían referencia a ellos mismos.

Observé de forma general falta de empatía, respeto, comunicación y por ende inseguridad para expresarse y comunicarse de forma asertiva. Además del miedo al error, a ser señalado, la búsqueda de aceptación entre ellos mismos, algunos líderes y a los más tímidos. Y quienes buscan llamar la atención de varias formas; pidiendo asistencia, no atendiendo indicaciones o no dejando trabajar a otros.

Conclusiones.

Con respecto a las observaciones realizadas en la sesión considero que se cumplió el objetivo ya que no solo se reflexionó sobre la autopercepción a partir de la observación y representación de características propias, sino que además las socializaron de forma verbal y por equipos. Además de que trabajaron con representaciones en papel utilizando escritura o dibujo y observando similitudes y diferencias respecto a sí mismos y sus compañeros.

Durante el trabajo en equipo, aunque se pudo observar algunas dificultades terminaron trabajando apoyándose entre sí algunos de los equipos y utilizando habilidades individuales para realizar el trabajo en conjunto, como por ejemplo: se pusieron de acuerdo sobre la disposición de los elementos sobre el papel, pensaron en quien tenía la mejor letra para que se encargara de ello, quien mencionaba inseguridad para dibujar decidió ser modelo y quien consideraba tener habilidad para delinear o dar color, aunque de forma general los elementos que representaban a cada uno de los niños en el dibujo debían estar claros. Por otro lado, me parece importante resaltar que, entre ellos ya estaban muy definidos los roles y características lo que por un lado considero importante ya que esto puede ser fortalecido, pero por otro limita las posibilidades tanto de exploración de cada uno de ellos, así como de interacción y reconocimiento entre ellos.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Consideraciones.

Aunque se trabaje con los 20 niños se decide dar seguimiento puntual a 10.

Me di cuenta de que esta sesión y la siguiente podría tener un valor diagnóstico ya que en ella pude observar que tanto se conocían a sí mismos o por lo menos los modos de expresarse, además de observar la forma en que se relacionan entre ellos e incluso algunas dificultades para el desarrollo de las actividades respecto a los espacios necesarios para llevarse a cabo.

Algunos niños prefieren trabajar solos.

Algunos niños son excluidos por el grupo en general.

Se logró que hablaran sobre sí mismos y que trabajaran en equipo.

En particular me di cuenta del interés y habilidad de uno de los niños respecto a la observación y el dibujo.

La sesión me mostró elementos valiosos a considerar respecto a las características del grupo. Otro, elemento a tomar, en cuenta es que, aunque el objetivo de la actividad se cumplió faltó tiempo para que concluyera la elaboración de los dibujos de los niños y aunque el proceso desde mi perspectiva tuvo el valor principal también considero que hubiese sido mucho mejor el haber tenido el tiempo para que los niños consideraran terminado su trabajo.

Sesión: 02

Fecha: 22.10.19

Tiempo: 60 min.

Tema: ¿Quién soy y cómo soy?

Objetivo específico.

Los niños y niñas serán capaces de reconocer un proceso de autoconocimiento y socialización.

Bitácora.

En la dinámica de respiración y movimiento en la que el niño expresa la emoción que sienta en ese momento, se muestran participativos expresan la emoción que consideran tener y su razón, solo uno dice que no sabe.

Durante la actividad, en la que el niño redacta quién es, que es lo que más le gusta de él mismo, qué quisiera cambiar en él y cómo podría hacerlo. Se encontró como limitante a considerar, incluso para el resto de las sesiones el hecho de que la mayoría tienen dificultades para escribir, tuve que estarles apoyando porque me decían que no sabían que escribir y no sabían escribir, finalmente una niña y un niño sólo realizaron los dibujos y apoyé diciéndoles letra por letra lo que querían escribir a otros e incluso escribiendo por ellos.

Para describir “quien soy” algunos refirieron su edad y fecha de cumpleaños, alguna característica física, así como que eran de la casa hogar, su carácter, gustos en colores, comida, películas, deportes, estados de ánimo e incluso pintar, bailar y su gusto por estar con su familia.

Entre lo que más les gusta de sí mismos la mayoría refirieron un aspecto (s) físico (s) aunque hubo quien habló de sus sentimientos, otro una actividad que realizaba y otros la habilidad de correr y saltar, uno mencionó el saber muchas cosas.

Entre lo que no les gusta y quisieran cambiar refirieron aspectos físicos, uno de ellos dijo que le gustaría cambiar y no portarse mal y trabajar mucho, dos dijeron que no quieren cambiar nada y otro dijo que no le gusta que hablen de él y otro que no quiere ser malvado, dos niñas mencionaron no ser miedosas y una no ser enojona.

También hablaron de sus deseos como un niño que dijo que quería tener muchos carros Mustang, Ferrari, Camaro, etc. Y otro que quería ser maestro.

Para lograr lo que querían cambiar mencionaron que tenían que entrenar mucho y saber mucho, seguir igual, ser valiente, hacer ejercicio y hubo quien dijo que hay cosas físicas que no se pueden cambiar.

Conclusiones.

Se cumple el objetivo de la sesión los niños identificaron y expresaron de forma verbal y grupal la emoción que percibían en ese momento. La mayoría logro describirse e identificar de forma escrita aspectos de sí mismos incluyendo algunos de ellos que quisieran cambiar y casi en su mayoría realizaron el dibujo de sí mismos a excepción de uno de los niños que decidió dibujar un aspecto que le definía en lugar de su propia imagen.

Pude observar mejor fluidez al momento de identificar aspectos propios y aunque no eligieron socializar creo que el proceso de escritura, así como la confianza al redactar y además solicitar que no se compartieran sus escritos fue parte del respeto y generación de confianza como parte de este proceso de autoconocimiento y socialización.

Consideraciones.

Tienen dificultad para leer y escribir lo que dificultó la actividad ya que se ocupó casi toda la sesión y no dio lugar a que se realizara la última actividad de compartir respuestas y dibujos.

Aunque igual se consideró el hecho de que varios de ellos pidieron no exponer su trabajo.

Noté que a la mayoría les costó un poco dibujarse a sí mismos y aunque todos lo hicieron fueron pocos los que lo hicieron con empeño.

Aunque en la sesión anterior se trabajó sobre el reconocimiento de sí mismos en esta ocasión en la mayoría de los niños la descripción fue más amplia por no tener que compartir o socializar.

Esta sesión concluye la fase introductoria de la intervención en la que más allá de presentar contenidos se buscó realizar una exploración del grupo, así como a la vez introducirlos en la observación de sí mismos, de la forma de trabajo y del desarrollo de habilidades de expresión e interacción.

Sesión: 03

Fecha: 29.10.19

Tiempo: 60 min.

Tema: Mis emociones.

Objetivo específico.

Los niños y niñas serán capaces de reconocer sus emociones y la fuente de éstas.

Bitácora

En esta sesión se trabajó con el grupo dividido en dos: calentamiento, elasticidad y reconocimiento del espacio. Cada equipo construyó una historia en la que tenían que reconocer las emociones de cada uno de los personajes.

Una de las dos temáticas representadas fue el acoso escolar. Trataba de una niña que era maltratada en la escuela y se habló de la emoción de tristeza de la niña maltratada, así como de las posibles emociones de quien agrede y las consecuencias que puede traer la situación.

La otra historia trató de una madre asesina. Esta historia trataba de una madre que llegaba de trabajar y tenía una sirvienta y tres hijas una de ellas adoptada y un gato y finalmente termina matando primero a la sirvienta luego a la hijastra después a sus dos hijas y finalmente al gato y todos quedan muertos tirados en el piso. Finalmente se habló sobre las posibles emociones de los personajes, hablaron del odio de la mamá, aunque no lo explicaron, hablaron de la tristeza de las hijas porque sentían que no las quería su mamá y del miedo de la sirvienta y del gato.

Al inicio dentro de los ejercicios planteados para representar emociones a través del cuerpo o la voz de forma individual, se mostraban un poco renuentes o más bien apenados poco a poco comenzaron a identificarse con una emoción o gesto corporal y aunque la mayoría realizaron el ejercicio, no todos. Me di cuenta también de que por ejemplo a algunas les parecía fácil y expresaban verbalmente sentir el enojo, pero otras la tristeza. Y como para algunos era muy difícil representar ciertas emociones que incluso no quisieron ni intentar representar.

Y finalmente en el trabajo en equipo al momento de construir la historia y representarla, observé que se divirtieron, les pareció un poco difícil ponerse de acuerdo para

construir la historia y organizarse para la representación, pero lo hicieron divertidos finalmente, también observé competencia entre los equipos.

Conclusiones

Se logró que los niños reconocieran sus emociones y la fuente de éstas a través de la inducción a identificar y dialogar al respecto, así como a través de la construcción de pequeñas historias, y escenificarlas, así como con las reflexiones finales respecto al conjunto de personajes. Y tomando en cuenta que aun quienes no fueron muy participativos en hablar de sí mismos, si lo hicieron desde su observación y en la participación de las reflexiones, finales.

De forma paralela se reflexionó respecto a la claridad del mensaje en la representación, de la importancia del equipo, del compromiso, así como del papel de un líder y de la forma en que las emociones identificadas pueden observarse en el aspecto de las personas. A la par del juego se logró identificar y reflexionar sobre sus emociones y las emociones de otros.

Consideraciones

Los dos temas que trataron en sus historias referían violencia.

A una niña no la querían juntar y otra no quería trabajar con las demás.

Hubo competitividad entre los equipos.

Con la elección de un líder y un narrador lograron construir la historia en conjunto y representarla.

Se logró que los niños hablaran sobre sus emociones construyeran la historia y la representaran.

Sesión: 04

Fecha: 05.11.19

Tiempo: 60 min.

Tema: Mis emociones y sus causas.

Objetivo específico.

Los niños y niñas serán capaces de reconocer sus emociones y la fuente de éstas.

Bitácora

Se trabajaron actividades y dinámicas para la expresión de emociones con el cuerpo y la expresión facial, oral, como lanzar con alguna emoción una pelota imaginaria e igualmente recibirla, expresar frente a frente con otra compañera una emoción o sentimiento ya sea con gestos faciales o movimientos corporales e incluso una palabra o una frase.

Se trabajó en dos equipos, cada uno con una historia a partir de experiencias propias identificando alguna situación importante para ellos, que condujera a una emoción en la que el dueño de la historia dirigió la representación y seleccionó a quienes la representarían de su equipo.

El tema central de una de las historias surgidas fue el enojo de una niña porque agredan a su hermano en la escuela que da lugar a una pelea en el lapso de recreo de la escuela primaria y que ocasiona que la directora suspenda a los participantes por una semana.

El tema central del otro equipo fue la tristeza ya que la historia contaba una escena en la casa familiar en la que la madre decidía llevarla a la casa hogar. La historia contada y representada fue narrada por la niña quien decidió compartir dicha experiencia. Fue muy evidente el cómo los niños se pusieron atentos y cooperativos con la niña que dirigió la escena, noté la forma en la que por un lado los niños se sorprendieron de que la niña contara la historia tan abiertamente y como de algún modo esa historia no sólo captó la atención del grupo, sino que se mostraron muy empáticos y finalmente

Una observación fue que de manera general las niñas decidían representar situaciones de enojo o de tristeza en lugar de alegría, sorpresa o miedo.

El desarrollo de la actividad fue más fluido ya que habían realizado una actividad parecida en la sesión anterior, se mostraron más atentos a escuchar las historias de quienes desearon compartir y también la comunicación para organizarse mejoró un poco ya que en la

primera sesión, todas hablaban al mismo tiempo y se les dificultaba ponerse de acuerdo. Y en esta vez las dueñas de la historia tomaron el liderazgo para organizar la representación.

Después de esta actividad hicimos círculo y se lanzó la pregunta sobre que tanto se conocían entre sí, que les enfadaba o causaba alegría a ellas mismas y a sus compañeras.

A partir de la actividad escrita se encontró lo siguiente:

- Lo que les enfada.
 - A mí me enoja cuando hablan de mi o de otras personas.
 - A mí me hace enojar cuando me hacen cosas y a mí no me gusta que me hagan cosas feas.
 - Me enoja que le peguen a mi hermano y que molesten a mi amiga.
 - A mí me hace enojar que molesten a mi hermano y le peguen.
 - Me hace enojar que le peguen a mi hermano o le digan cosas.
 - Me hace enojar que me roben mis cosas que más necesito para mi escuela.
 - Me enoja que me agarren mis cosas sin permiso que voy a ocupar para mis trabajos.
 - Me hace enojar que le peguen a mi hermano y a mi hermana, y si me pegan yo les pego.
 - Me hace enojar que una compañera me des tienda la cama y yo se la destiendo y peleamos. (La niña realizó el dibujo y lo explicó porque no sabe escribir.)
- Lo que les hace sentir felicidad.
 - A mí me alegra cuando estoy con mi familia.
 - Me gusta que me compren algo y me compren de tomar agua de fresa.
 - Lo que me hace feliz que voy a mi casa con mis papás.
 - Cuando me voy a mi casa con mi mamá.
 - Lo que conozco de mis compañeras.
- Les enfada.
 - Que le quiten al novio o que a su mejor amiga le guste.
 - Que le peguen a su hermano.
 - Que a su mejor amiga le guste su novio.
 - Que le destiendan la cama.

- Que le peguen a su hermana o le digan cosas feas.
- Que le peguen a su hermano o le digan cosas feas.
- Que no le hagan caso a su mamá o le pongan atención.
- Que le peguen a su hermano o le digan cosas.
- Cuando le dicen cosas feas.
- Que a su hermana la molesten.
- Que le peguen a su hermana y le digan güerito a su primo.
- Que hablen de su familia.
- A ellas no les gusta que les hagan cosas.
- A mi compañera le enoja cuando le dicen cosas.
- Les hace sentir felicidad: Bailar y la gimnasia.

Observé que prefirieron escribir lo que les hace enojar en lugar de lo que les hace sentir alegría, muy pocas escribieron respecto a sus compañeras lo que confirma la necesidad en trabajar respecto a la convivencia, la empatía y el respeto. Ya que de forma general lo que les enoja y en lo que ponen más atención es en agresiones físicas o verbales hacia ellos o hacia sus hermanos e incluso algunos comentaron respecto a sus amigas. Y aparecen disgustos por relaciones de noviazgo. En cuanto a lo que les hace sentir felicidad fue el estar con sus familiares, aunque solo la mitad escribió respecto a esto y una niña refirió también que le compraran cosas y agua de fresa y bailar y hacer gimnasia.

Conclusiones

Como en la sesión anterior se logra el objetivo ya que las niñas y niños reflexionaron respecto a sus emociones incluso hubo quienes decidieron socializar algún evento de la memoria que les causó una experiencia importante (como el momento en que supieron que les llevarían a la casa hogar o lo que sienten si ven agredidos a sus hermanos) y a través de la dirección y representación de la historia pudieron observarse mientras que los demás compañeros se hacían partícipes tanto de las representaciones como del entendimiento de las emociones representadas y sus causas. Así como también hablaron de las posibles emociones de los personajes de las historias-Además de que en el trabajo escrito siguieron explorando respecto a la fuente de sus emociones e identificaron que tanto conocen a sus compañeros al respecto.

Observaciones

Los temas utilizados enojo, agresión y tristeza.

La actividad tuvo más fluidez que en la sesión anterior.

En esta sesión me faltó el cierre reflexivo porque se me terminó el tiempo. Y de ser posible lo trabajaré en la sesión siguiente.

El teatro, las emociones, las historias, el respeto, el reconocer en los otros nuestras propias experiencias, emociones y sentimientos.

Se observó mucha empatía y reconocimiento hacia las situaciones representadas.

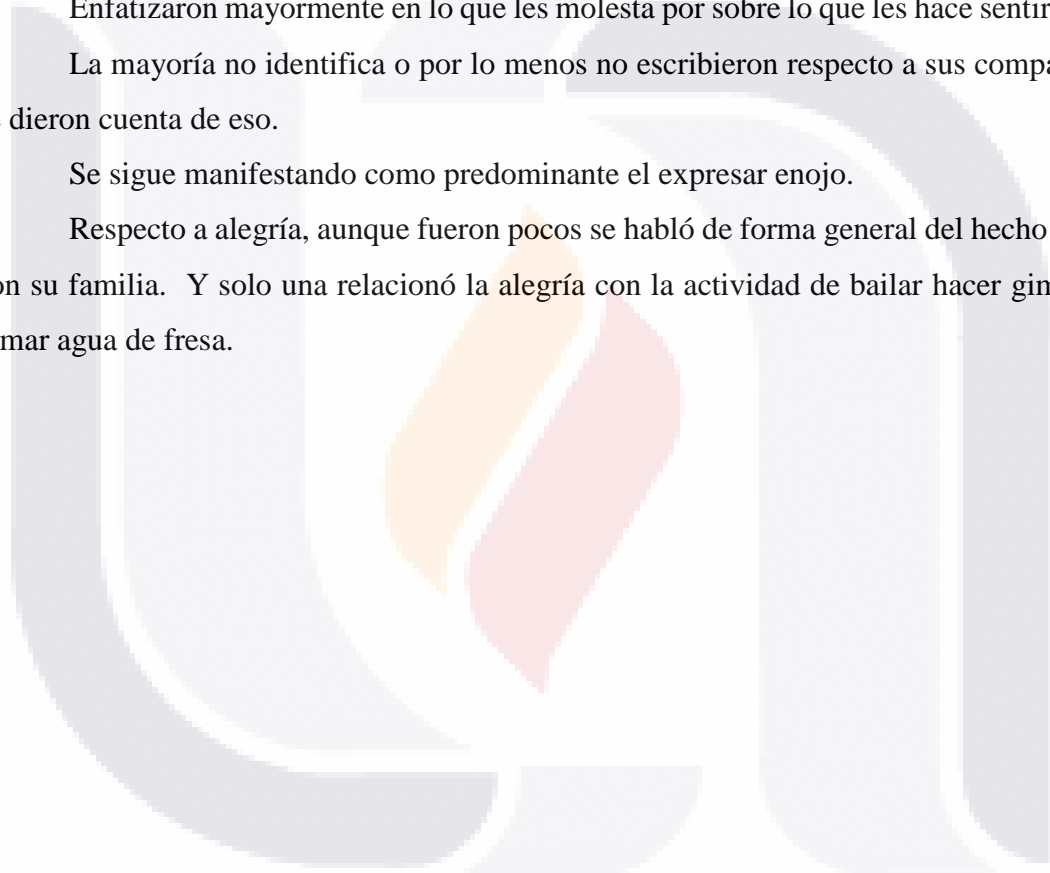
Se puede observar cómo se interesan por sus hermanos menores.

Enfatizaron mayormente en lo que les molesta por sobre lo que les hace sentir alegría.

La mayoría no identifica o por lo menos no escribieron respecto a sus compañeras y se dieron cuenta de eso.

Se sigue manifestando como predominante el expresar enojo.

Respecto a alegría, aunque fueron pocos se habló de forma general del hecho de estar con su familia. Y solo una relacionó la alegría con la actividad de bailar hacer gimnasia y tomar agua de fresa.



Sesión: 05

Fecha: 12.11.19

Tiempo: 60 min.

Tema: Las emociones en los otros.

Objetivo específico.

Los niños y niñas serán capaces de reconocer las emociones de otros y ser empáticos.

Bitácora

La sesión comenzó con ejercicios de percepción corporal y movimiento. Se siguió con ejercicios de teatro de participación emociones y experiencias el objetivo representar una emoción ya sea a partir de una ficción o de experiencias personales.

Para ello inicialmente en equipos se habló sobre cómo se sentían y la razón, la mayoría estaban molestos porque no querían estar en la casa hogar, porque no los dejaban jugar y una niña le dolía la cabeza y otra dijo que estaba bien estar allí porque su mamá era muy regañona. Los niños corrían se golpeaban casi en todo momento y no atendían indicaciones.

Finalmente, los temas representados fueron el enojo de los niños por no darles tiempo para jugar en la casa hogar y el otro el miedo y el enojo.

La primera historia relataba que se sentían molestos y desesperados porque no se les permitía jugar y tenían actividades todo el tiempo y rezar y rezar y el otro tema fue el miedo a la llorona y el enojo y pelea en accidentes de tránsito en la otra historia.

Esta sesión fue muy difícil sobre todo por los niños, estaban muy intranquilos sobre todo uno de los equipos, no seguían indicaciones, uno le dio un manotazo a la chica que me apoyó en la sesión, aunque finalmente se realizó la actividad un poco borrosa a comparación con las otras sesiones.

Finalmente se concluyó dando espacio a que hablarán sobre inconformidades principalmente que fue uno de los temas representados, así como de las emociones de los personajes de la otra historia reflexionando en perspectivas opuestas respecto a los personajes, aunque la mayoría de los niños no se mostraron muy empáticos hacia las cuidadoras o las reglas de la casa hogar hubo quienes sí lo hicieron.

Al igual que en otras sesiones en que se ha trabajado a partir de los intereses del grupo una vez realizadas las representaciones, se habló tanto sobre las emociones representadas

como de las situaciones que las causaron además de hablar sobre las posibilidades anteriores que llevaron a las situaciones representadas, como a las posteriores u ocasionadas a partir de los sucesos representados y el ponerse en el lugar de los otros todo a partir de las ideas que ellos iban generando. Así como también se estimuló a que se mencionara alguna acción para ayudar al momento de identificar en los otros alguna emoción en la que pudieran requerir apoyo.

Conclusiones

El objetivo se logró al expresar emociones y causas conocidas, reflexionar en torno a las posibles causas de los sucesos específicos de las historias construir posibilidades previas y posteriores a la escena representada y de ponerse en los zapatos de los otros. Sobre todo, en el caso de uno de los equipos (los niños) no sólo fue muy evidente la representación que, aunque no fue muy estructurado o ensayada sino más bien coincidieron en la idea y el modo de representarla incluso sin diálogos, lo hicieron de forma netamente corporal representando agresividad, enfrentamiento, inconformidad a un modo muy orgánico e improvisado. A diferencia de la historia del otro equipo que tuvo más un relato y mayor diversidad de emociones, así como diálogos y ficción. Además de que al finalizar la sesión lograron expresar aspectos físicos y actitudinales para reconocer emociones en los otros y dieron alguna propuesta para ayudar en caso de considerarlo necesario.

Observaciones

Los niños expresaron estar molestos por estar allí, y por no darles tiempo para jugar por tener muchas actividades.

En sesiones posteriores durante la dinámica que se realizaba respecto a identificar como se sentían todos expresaban estar contentos, me di cuenta de que les llamaron la atención por lo expresado durante esta sesión debido a que algunos de ellos informaron a las madres lo que se había comentado.

Fue fluida la reflexión de los niños respecto a las formas de identificar las emociones en los otros ya que el trabajo de reconocer como se siente donde se siente que parte del cuerpo participa de la emoción, como caminan, como es la expresión facial etc. ha sido trabajado poco a poco desde el inicio tratando de que ellos mismos vallan construyendo las formas de las emociones principales que experimentan.

Sesión: 06

Fecha: 19.11.19

Tiempo: 60 min.

Tema: Las emociones en los otros.

Objetivo específico.

Los niños serán capaces de reconocer las emociones de otros y ser empáticos.

Bitácora

Se realizaron dinámicas de integración en la que se trabajó la respiración, así como el reconocimiento corporal y del espacio además de la expresión verbal del estado de ánimo del momento. Se realizaron imitaciones de personajes con distintos estados de ánimo (cuerpo, gesto y voz). De forma general los niños participaron satisfactoriamente y a dos de ellos igual que en sesiones anteriores se les tuvo que estar estimulando ya que generalmente no son apáticos, sino que refieren que no pueden o que no saben.

Se realizó una asamblea con la finalidad de retroalimentar respecto a las sesiones pasadas en las que se habló sobre la forma en que pueden reconocer los estados de ánimo de los personajes, así como de identificar emociones o estados de ánimo de otros y las similitudes entre las propias, identificando situaciones de la vida cotidiana en las que se identifican o identifican el sentir ciertas emociones. Reconocieron como cambia la respiración y la corporalidad de una persona dependiendo de su estado de ánimo como lo es la postura, el ritmo al caminar, la voz etc.

La sesión fue muy participativa, aunque de forma general se habló respecto a ellos mismos, algunos de los niños hablaron respecto a lo que percibían de algunos miembros de sus familias, otros de sus mismos compañeros, así como de sus cuidadoras identificando situaciones y la forma en que ellos percibían dichas situaciones, aunque algunos no compartieron experiencias o percepciones se mantenían atentos.

Conclusiones

El objetivo de la sesión se logró a través de los ejercicios de expresión corporal y las reflexiones en torno a la retroalimentación del trabajo realizado anteriormente haciendo énfasis en el modo de identificar emociones en los otros y ponerse en sus zapatos.

Observaciones

La sesión fue muy participativa.

Me he dado cuenta de que me es más fácil trabajar con niñas que con niños.

Y que en la mayoría de los casos de los niños que les cuesta interactuar es necesario trabajar muy directamente con ellos como si no se atrevieran y forzando o más bien acompañando de forma más cercana se sienten más seguros.



Sesión: 07

Fecha: 26.11.19

Tiempo: 60 min.

Tema: Las emociones porque y qué hacer con ellas.

Objetivo específico.

Las niñas y los niños serán capaces de comprender en torno a sus emociones y las emociones en los otros desde su contexto y cotidianidad.

Bitácora

Dinámica de integración en la que se trabajó la respiración, el movimiento, así como el reconocimiento y expresión del estado de ánimo del momento. Además, se trabajó en parejas reconocimiento visual.

Imitación de distintos personajes, representando distintas emociones, sentimientos o estados de ánimo.

Se realizó retroalimentación respecto a las sesiones anteriores y se habló sobre como identifican el estado de ánimo de las demás personas y representarlo. Entre ellos, de los adultos y las situaciones que las generan.

Entre los comentarios de los niños se refirió que tanto los bebés como los adultos sienten emociones, se enojan porque los niños los hacen enojar, una niña dijo que su mamá se pone triste porque la pareja masculina no trabaja, refirieron que sus familiares se ponen tristes porque no quieren dejarlos en la casa hogar, una niña refirió que cuando ve llorar a su mamá se pone triste. Hablaron sobre cómo se pueden identificar las emociones o estados de ánimo en los compañeros y como se les puede apoyar. Mencionaron que se dan cuenta que un compañero no está bien cuando se aísla y no habla, o cuando llora o no quiere jugar. Algunos dijeron que se acercan y le preguntan como está y otros que van con alguna de las Sor para que le atienda.

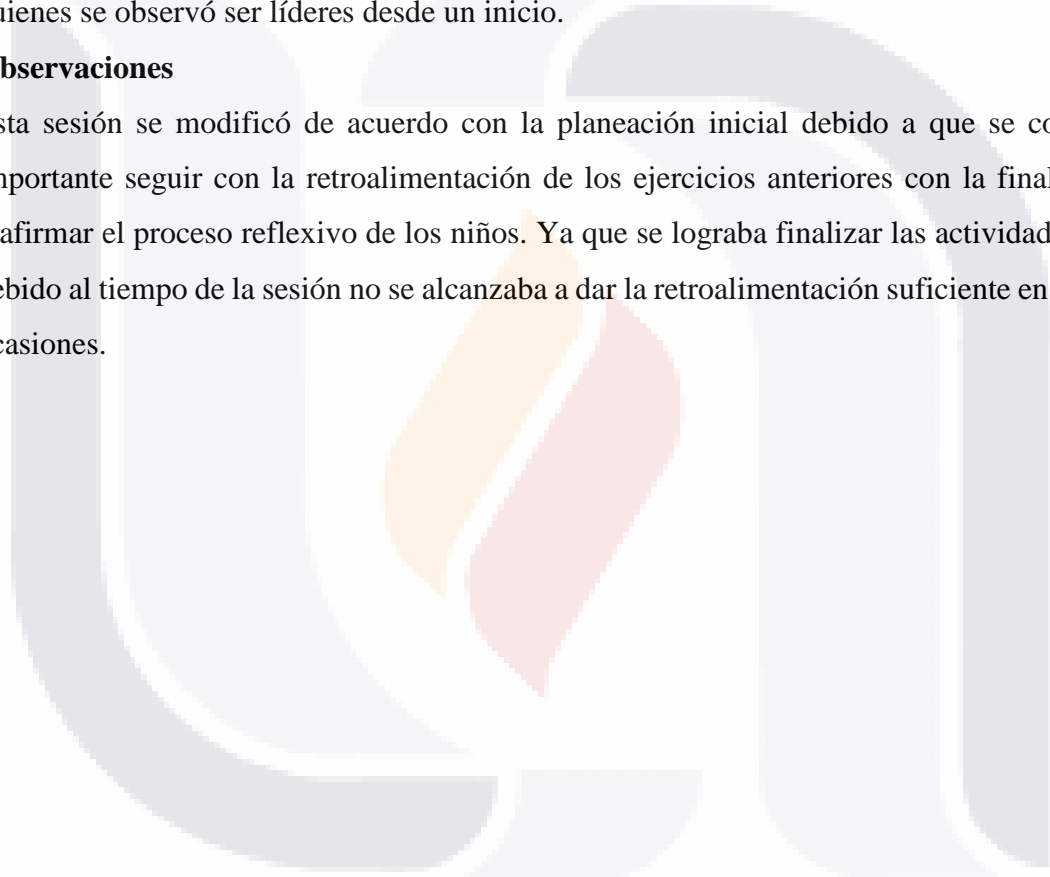
Observé que a este punto de forma general los niños tenían más confianza tanto para relatar y representar sus ideas, conforme uno de ellos iba mostrándose más participativo los demás también lo hacían, a excepción de dos o tres que generalmente se mantenían no apáticos sino sin querer compartir o bien a esos mismos niños se mostraban más tímidos incluso en los ejercicios corporales o gestuales al pedirles representar alguna emoción o personaje.

Conclusiones

Con los ejercicios de expresión corporal, verbal y escrita además de las reflexiones realizadas en torno a experiencias propias y la generación de ideas en grupo, los niños se muestran cada vez más comprensivos en reconocer sobre todo el miedo, la alegría, la tristeza, el enojo y la sorpresa a partir de experiencias previas y contextuales, así como también en la identificación de sus causas. Su habilidad para relacionarse es más abierta, hay mayor integración en quienes presentaban esta dificultad de forma muy marcada y mayor aceptación de parte de quienes se observó ser líderes desde un inicio.

Observaciones

Esta sesión se modificó de acuerdo con la planeación inicial debido a que se consideró importante seguir con la retroalimentación de los ejercicios anteriores con la finalidad de reafirmar el proceso reflexivo de los niños. Ya que se lograba finalizar las actividades, pero debido al tiempo de la sesión no se alcanzaba a dar la retroalimentación suficiente en algunas ocasiones.



Sesión: 08

Fecha: 03.12.19

Tiempo: 130 min.

Tema: Las emociones porque y qué hacer con ellas.

Objetivo específico.

Las niñas y los niños serán capaces de comprender en torno a sus emociones y las emociones en los otros desde su contexto y cotidianidad.

Bitácora

Se realizaron las dinámicas de integración en las que se trabajó la respiración y el movimiento, así como el reconocimiento y expresión del estado de ánimo del momento, de forma muy breve.

En grupo realizaron un mapa o cartografía de las emociones (alegría, tristeza, miedo, enojo, sorpresa) y sus causas con palabras, recortes, y dibujos. En esta actividad pude notar que la mayoría de los niños a este punto tenían identificadas varias emociones y las causas de éstas, así como también noté que una niña seguía expresando no saber.

En actividades anteriores se trabajó acorde a las experiencias y emociones que los niños expresaban sin forzarles solo incentivando y buscando que además de que se reconocieran a ellos mismos fueran capaces de reconocer lo propio desde las experiencias de los otros y buscando que entre ellos surgiera la observación y reflexión. En esta actividad se buscó enfatizar y trabajar en el reconocimiento de cada una de las cinco emociones antes mencionadas a través de otros lenguajes. Actividad en la que hubo buena participación de alguna forma se trabajó en equipo y a la vez de forma individual. Encontré como en otras ocasiones que existe mucha similitud entre lo que identifican, los nuevos elementos están los siguientes:

- Miedo a viajar en autobús porque chocan
- Tristeza porque alguien se muera
- Tristeza por que maten a los animales

Otra actividad fue que en parejas realizaron el dibujo de ellos mismos con acuarelas en las que debían integrar características propias a modo de auto retrato compuesto, en el que se reflejaran además a través del color, la línea o los elementos, emociones propias. En esta

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

actividad observé que de manera general los niños realizaron la actividad de forma más fluida que las niñas, solo un niño el que de hecho he observado que tiene más habilidad para la representación plástica no quiso trabajar en equipo, lo hizo con gusto, pero prefirió hacerlo solo.

Una niña se aislaba, percibí que se sentía excluida como que no querían trabajar con ella e incluso en la mayoría de las actividades teme hacer las actividades, muestra mucha inseguridad, hice equipo con ella y finalmente trabajó sola después de un poco de apoyo. Otra de las niñas también estuvo muy temerosa de realizar la actividad, también es una de las niñas que es muy introvertida y generalmente se detiene en su expresión, observé que su pareja era mucho más dominante y la mayor parte del tiempo temía equivocarse y que a su pareja le molestara.

Me sorprendió mucho que a dos de las niñas les fuera tan difícil realizar la actividad, se quedaban observando el papel sin saber que hacer tomaban los pinceles y las acuarelas y solo seguían observando el papel y cuando les decía que iniciaran me contestaban que no sabían cómo me puse a trabajar con ellas y aunque les costó comenzar finalmente terminaron mucho más fluidas sobre todo la niña que trabajó sola, con la otra niña fue similar. Me dio la sensación de que era difícil para ellas representarse a sí mismas, una de ellas dijo “yo no soy”, y la otra niña pintó todo menos su rostro. Aunque también considero que quizá les pareció complicado el hecho de trabajar con otros materiales, aunque por otro lado los demás casos trabajaron fluidos sin problema.

Finalmente, con acompañamiento para las dos niñas, percibí que la actividad se hizo más fluida, fueron perdiendo el miedo y finalmente se trabajó en parejas a excepción de un niño y una niña, y lo que me pareció curioso es que el niño fue porque se sentía muy seguro y quería hacerlo el solo y la niña lo contrario temía buscar pareja, así como también temía realizar la actividad.

Respecto al ejercicio pude notar que les fue complicado el hecho de representarse a sí mismos de manera compuesta solo un equipo de hecho el que más fluido trabajó mencionó como estaban incluidos, elementos de cada una, como el cabello de una de ellas las piernas de otra etc. así como también se pusieron de acuerdo para los demás elementos.

Otro de los trabajos en equipo se solucionó dividiendo la cartulina a la mitad delimitaron su espacio y luego eligieron el color que les gusta como fondo, se dibujaron

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

a sí mismos y uno de ellos dibujó caritas con las emociones que más experimenta, el otro niño decidió escribir alrededor de la imagen lo que más le gusta o causa alegría, le enoja y lo que le da miedo. Otro trabajo tiene elementos como el arcoíris en el cielo, distintas plantas y flores al centro la imagen de la niña, pero es la menos terminada, no tiene cara sus pies no tienen color y el área que la rodea está en blanco. Respecto al niño que trabajó solo se representó a sí mismo al centro sobre césped e incluyó dos elementos un árbol en un lado y una pelota que parece ser el mundo y se encuentra en el aire. Me llama la atención que el color es uniforme y con gama de tonos. Y el otro de la niña que le costó trabajo sin embargo el trabajo final muestra un gran cambio tiene mucho color y varios elementos; soles, nube, corazón, mariposa, arcoíris, corazón y círculos con las caras de sus emociones más recurrentes, es decir le fue mucho más cómodo trabajar e incluso puso nombre a su trabajo.

Conclusiones

El objetivo se logra a partir del ejercicio uno a través de la identificación de situaciones asociadas a 5 emociones y a la socialización del contenido ya que este es de acceso público al igual que las temáticas tratadas con las escenificaciones anteriores solo que en esta ocasión se es mucho más puntual en 5 emociones y todos participan, y a diferencia de a otras ocasiones en los que los niños prefirieron no compartir. Se complementa con el ejercicio plástico en el que se trabaja reconocimiento y asignación de valores además de Resolución de problemas, toma de decisiones, asignación de valores, trabajo con retos, trabajo en equipo.

Última sesión fase II

Observaciones

Se sustituyeron las actividades de tareas debido a las dificultades de escritura además de que una de las inconformidades que tienen es que no tienen tiempo para jugar porque todo el tiempo los mantienen en actividad.

A este punto me llama la atención que las actividades que tienen que ver más con corporalidad y voz han sido de forma general más fluidas para las niñas con relación a los niños. Y por el contrario con esta actividad me di cuenta de que el pintar y dibujar es mucho más fluido para los niños que para la mayoría de las niñas. Las niñas se conflictuaban mucho, tardaron mucho en comenzar y ahora que recuerdo cuando fue el trazo de sus manos en primera clase pude observar algo similar.

Aunque noté que algo sucedía entre las niñas que se vio reflejado en la fluidez del trabajo en equipo después confirmé que habían tenido una pelea en los dormitorios.

Resolución de problemas, toma de decisiones, asignación de valores, trabajo con retos, trabajo en equipo,

Socialización de las emociones e identificación de sus causas y reconocimiento de lo mismo al realizar la cartografía.



Sesión: 12

Fecha: 14.01.20

Tiempo: 90 min.

Tema: Reconociendo mi cuerpo.

Objetivo específico.

Los niños y niñas serán capaces de confiar en su propia percepción.

Bitácora

En esta sesión los niños estuvieron muy participativos creo que están mucho más familiarizados con el grupo y con la forma de trabajo que hasta este momento ha iniciado generalmente con las dinámicas de integración, respiración y movimiento (calentamiento, fortalecimiento, elasticidad).

En la actividad en la que todos los niños realizaron un movimiento con su cuerpo pronunciando su nombre para en conjunto conformar una pequeña coreografía se trabajó muy bien todos participaron y memorizaron a excepción de una niña y un niño a los que regularmente se les apoya de forma más puntual y quienes finalmente realizaron la actividad.

En el ejercicio realizado por parejas (elegidas por afinidad) y por turnos uno de los niños con los ojos vendados y otro guiándolo exploraron el espacio, texturas, sonidos y posteriormente con el ejercicio en el que se buscaba conocer las manos de la pareja y después tratar de reconocer a los demás compañeros a partir del tacto, se divirtieron mucho y se sorprendieron ya que de inicio les parecía muy difícil el poder reconocer las manos de sus compañeros, así como las texturas de objetos.

Los niños observaron cómo hasta los movimientos más simples configuran presencia, expresión, discurso y tienen la posibilidad de representarnos. Así como también exploraron y evaluaron el nivel de confianza y cercanía con sus compañeros, además de que al relacionarse con el entorno prescindiendo de la visión, se abrió la posibilidad de trabajar con la memoria visual, la propiocepción y la observación a través del oído y del tacto.

Conclusiones

Se logra el objetivo de generar confianza en la propia percepción A partir de la exploración con los sentidos y la integración de ejercicios.

Observaciones

La mayoría de los niños entendieron el proceso sensación, percepción emoción y sentimientos y sus relaciones con la confianza y empatía sobre todo los más grandes.

Se pudo trabajar con exploración y contacto.

A partir de la exploración con los sentidos se trabajó la confianza en su propia percepción.



Sesión: 13

Fecha: 21.01.20

Tiempo: 90 min.

Tema: Reconociendo mi cuerpo en movimiento.

Objetivo específico.

Los niños y niñas serán capaces de confiar en su propia percepción.

Bitácora

De inició se buscó que los niños hablaran sobre el cuerpo y su importancia, así como de la forma en que a través de los sentidos éste se relaciona con el entorno, se buscó que los niños por si mismos realizaran una reflexión colectiva. También se habló sobre su cuidado y después se buscó que realizaran analogías entre los cinco elementos, sus emociones y el planeta tierra, así como en el ritmo que el propio cuerpo tiene o manifiesta. Los niños se mostraron muy participativos, para su cuidado refirieron la alimentación, el ejercicio y la higiene, también hablaron de lo difícil que sería vivir sin uno de los sentidos y de cómo se sienten cuando corren, saltan o bailan y aunque no todos algunos lograron establecer analogías; Por ejemplo: fuego, enojo, volcán, o agua, tranquilidad, río, aire respiración, remolinos.

Ya que se había trabajado previamente sobre como el cuerpo refleja emociones, mencionaron algunas y cómo se ven reflejadas o se relacionan en el cuerpo como el calor con el enojo, la debilidad con la tristeza, la fuerza con la alegría o la parálisis o agresión con el miedo.

Entre algunas observaciones que comentaron fue que se podría vivir sin alguno de los sentidos, pero sin más de uno sería muy difícil. De hecho, comenzaron a problematizar con supuestos y posibilidades ante alguna discapacidad o sentido afectado, construyendo situaciones.

Luego les mostré algunos objetos con diferentes texturas y materiales para trabajar con percepción buscando explorar memorias y trabajar imaginación (que es el objeto, que material es, como se siente su textura, como suena).

Después de eso se procedió a trabajar el cuerpo como pincel y lienzo en cascada en grupos de tres debían dibujar sobre la espalda del otro y así sucesivamente hasta que el ultimo

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

dibujara sobre papel el trazo realizado esperando que fuese el mismo desde un inicio. Este ejercicio les sorprendió no pensaron que fuera posible al principio.

El siguiente ejercicio consistió en reproducir música de distintos ritmos, con los ojos cerrados sentir la música incorporarla al cuerpo y a través de la mano dar libertad al trazo en una hoja de papel con la posibilidad de cambiar de color para el trazo si así se considerase buscando desarrollar la sensibilidad y percepción al incorporar el sonido, el cuerpo, la emoción y el color al trazo, y de explorar en qué medida los hacemos o no parte de nosotros. Reflexionar sobre cómo estos aspectos pueden estar presentes en las distintas obras artísticas de las distintas disciplinas.

Pude observar como de inicio a todos les pareció difícil el integrar la música al trazo quizá por la etapa de desarrollo en la que están (operaciones concretas), pues buscaban realizar de manera general representaciones gráficas lo más apegadas a la realidad, a algunos de los niños les parecía complicado el simple hecho de reconocer líneas o figuras en la piel y trasladarlas al otro cuerpo o al papel o establecer las relaciones entre la música y encontrar sentido a la representación, finalmente me di cuenta de diferencias considerables ya que algunos sobre todo las niñas realizaron el ejercicio con mucha expresividad y fluidez, incluso observé como lo disfrutaban a diferencia de otros que o se mantuvieron con cierto conflicto o confusión con la actividad (que desde mi punto de vista tiene el mismo valor) o simplemente no quisieron cerrar los ojos en los momentos solicitados o bien buscaban trabajar más en la certeza que en la exploración, buscando evitar el posible error.

Al final se habló brevemente sobre las distintas formas de aprendizaje y como a través de los sentidos y la memoria conocemos, percibimos y tomamos decisiones, y sobre la importancia de observar cómo se da este proceso de forma individual en cada uno de nosotros.

Conclusiones

El objetivo de trabajar con la confianza en la propia percepción se cumplió, construyeron ideas respecto al valor, importancia y cuidado de sus cuerpos, realizaron relaciones con las emociones y como se manifiestan en el cuerpo. Con la exploración sensorial sobre todo a partir del tacto y el sonido, trabajaron en el reconocimiento respecto a cómo el sonido se percibe por el cuerpo y configura ciertos impulsos, así como la forma en que a través de la piel es posible reconocer trazos mediante la memoria y la concentración.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Observaciones

Esta sesión se trabajó en el aula debido a que los niños estaban dispuestos para una sesión de fotografía y no se debían ni ensuciar ni despeinar así que trabajé en el espacio que se me permitió.

Identificación de ritmos blues, jazz, rock, pop, samba, canciones infantiles cri-cri, rock en español, vals.

Formas de representación o asignación de valores

Imaginación



Sesión: 14

Fecha: 28.01.20

Tiempo: 90 min.

Tema: Socializando con mi cuerpo.

Objetivo específico.

Los niños y niñas serán capaces de integrarse y colaborar activamente en trabajos de equipo, tomar el liderazgo y realizar decisiones propias.

Bitácora

En esta sesión inicialmente se trabajó calentamiento, fortalecimiento y elasticidad al inicio, dando lugar a que los mismos niños dirigieran la actividad incorporando y siguiendo a cada uno de ellos con un movimiento en específico. Se dividieron en dos equipos cada equipo debía trabajar movimiento con un líder autodefinido y alternado. Y para finalizar se trabajó con exploración en piso con la indicación poner atención en lo que sucede con la interacción de distintas partes del cuerpo con el piso y también observar la perspectiva visual.

Posteriormente les mostré algunos objetos con diferentes texturas y materiales para trabajar con percepción buscando explorar memorias y trabajar imaginación (que es el objeto, que material es, como se siente su textura, como suena). Los niños se agruparon en parejas conformadas por los números uno y dos, todos los número uno formaron un círculo interno y con los ojos tapados debían describir el objeto; uso, textura material y sonido, que su pareja, los números dos debían colocar los objetos con sus múltiples caras en las espaldas de sus compañeros inicialmente y posteriormente recurriendo al tacto y al final a algún sonido para que los número uno trabajaran en la atención, observación, memoria e imaginación para lograr identificar el objeto.

Posteriormente los roles cambiaron utilizando distintos objetos y finalmente cada uno de los niños debía elegir uno de los objetos y por equipos de dos debían narrar una breve historia compuesta acerca del objeto.

La sesión se desarrolló bien, los niños y niñas estuvieron participativos creo que les sorprenden y divierten las actividades de exploración sensorial. Puedo notar que a este momento las dificultades que había durante las primeras sesiones para formar equipos ya no suceden, el trabajo en equipos es más fluido, creo que los niños están más integrados, ya no

sucede como al inicio que algunos niños se quedan solos ya sea porque no quieren ser parte de un equipo o porque el equipo no les permitía serlo.

Conclusiones

El objetivo se logró ya que todos los niños trabajaron tanto en grupo como en equipo, propusieron ejercicios que fueron seguidos por los demás y algunos posteriormente tomaron el liderazgo por decisión propia.

Observaciones

La actividad se logró adecuadamente todos los niños aportaron un movimiento a la secuencia y todos trabajaron en piso, otro de los cambios que puedo notar es que el tiempo de la sesión se aprovecha mucho más que en las primeras sesiones, el atender indicaciones y el formar equipos y la seguridad para realizar actividades es mucho mejor.

En los ejercicios de exploración sensorial se interactuó satisfactoriamente los niños y niñas estuvieron participativos creo que les sorprenden y divierten las actividades de exploración sensorial.

Entre los objetos estaban algunos pequeños instrumentos musicales.

Imaginación, percepción, memoria visual y sonora.

Sesión: 15

Fecha: 04.02.20

Tiempo: 90 min.

Tema: Socializando con mi cuerpo en movimiento.

Objetivo específico.

Los niños y niñas serán capaces de integrarse y colaborar activamente en trabajos de equipo.

Bitácora

En esta sesión se trabajó igualmente calentamiento, fortalecimiento y elasticidad. Reconocimiento de la respiración y de la emoción que reconocían en ese momento en sí mismos.

Posteriormente se procedió con los siguientes ejercicios:

Caminar al ritmo de ciertas melodías y de forma libre buscar imprimir expresión con todo el cuerpo.

Por equipos divididos en niños y niñas se exploró el movimiento en piso. Al inicio con los ojos abiertos y posteriormente cerrados buscando conectar con el propio cuerpo y con la memoria corporal individual. De forma general me di cuenta de que la actividad les gustó.

En seguida de forma individual el ejercicio consistió en imaginar que se convertían en lo que quisieran pensando en color, forma y movimiento e incluso sonido con la condición de que el movimiento se limitaría a incorporarse sobre las rodillas como máximo y sin salir de un espacio delimitado.

Posteriormente por equipo debían continuar con el ejercicio, pero con la siguiente variante: tratando de percibir el movimiento de los cuerpos circundantes con la finalidad de unificar el movimiento del grupo o equipo e imaginando que eso en lo que se transforman va a nacer de un huevo que comienza a tomar forma (s) según voluntad utilizando solo movimiento y sonidos.

Finalmente, a cada uno de los dos equipos conformado por niños y niñas se le solicitó construyera una historia incorporando movimientos y sensaciones registradas en el ejercicio anterior.

Con los ejercicios pude observar que las líneas y formas que marcan sus movimientos, así como los ritmos fueron diferentes entre niños y niñas, así como sus interacciones.

Durante la primera actividad estuvieron muy activos cuando se trataba sólo de llevar el enfoque de la música al movimiento de pies o piernas, pues al momento de imprimir expresión con el resto del cuerpo la mayoría se mostró con pena como con cierta resistencia, y algunos otros como exagerando o tomándolo como broma sobre todo los niños. Sin embargo, al momento de insistir sobre el ejercicio en parejas y realizarlo con algunos de los niños que o son más inquietos o de las niñas que generalmente se les dificulta comenzar la actividad fluyó de mejor manera e incluso incentivó a los demás a continuar con la actividad con mayor iniciativa.

El ejercicio realizado por las niñas evidenció un buen trabajo en equipo, lograron realizar los ejercicios desde la individualidad, la composición coordinada y unificada entre las participantes para finalmente volver a dividir el movimiento y sonido de forma individual (aunque los sonidos no fueron los más). De manera general los movimientos fueron suaves y ondulados utilizando recurrentemente el largo de los brazos.

El equipo de niños también reflejó un buen trabajo de interacción, se mantuvieron juntos, no hubo excluidos. Y me pareció muy interesante las diferencias de interacción entre ellos, ya que no necesitaban o buscaban tener mucho cuidado con el espacio personal, incluso parecía que observaban las posibilidades de sus cuerpos midiendo o explorando su fortaleza, como midiéndose a sí mismos y entre ellos, después de haber estado observándose desde el suelo. Su trabajó básicamente se conformó por giros y pocos movimientos angulosos.

También noté que entre las niñas hubo diálogo al momento de conformar el trabajo en equipo y entre los niños no, así como que al momento de describir con palabras la experiencia realizada las niñas aportaron muchos más elementos de individualidad y descriptivos o expresivos que los niños, entre las niñas se convirtieron en perros azules, gatos morados, caballitos de mar con orejas de gato de color verde, de pronto les salían alas, etc. Y los niños todos dijeron que era una batalla mencionaron un tipo de animal que no logro recordar y fue todo.

Conclusiones (Completar)

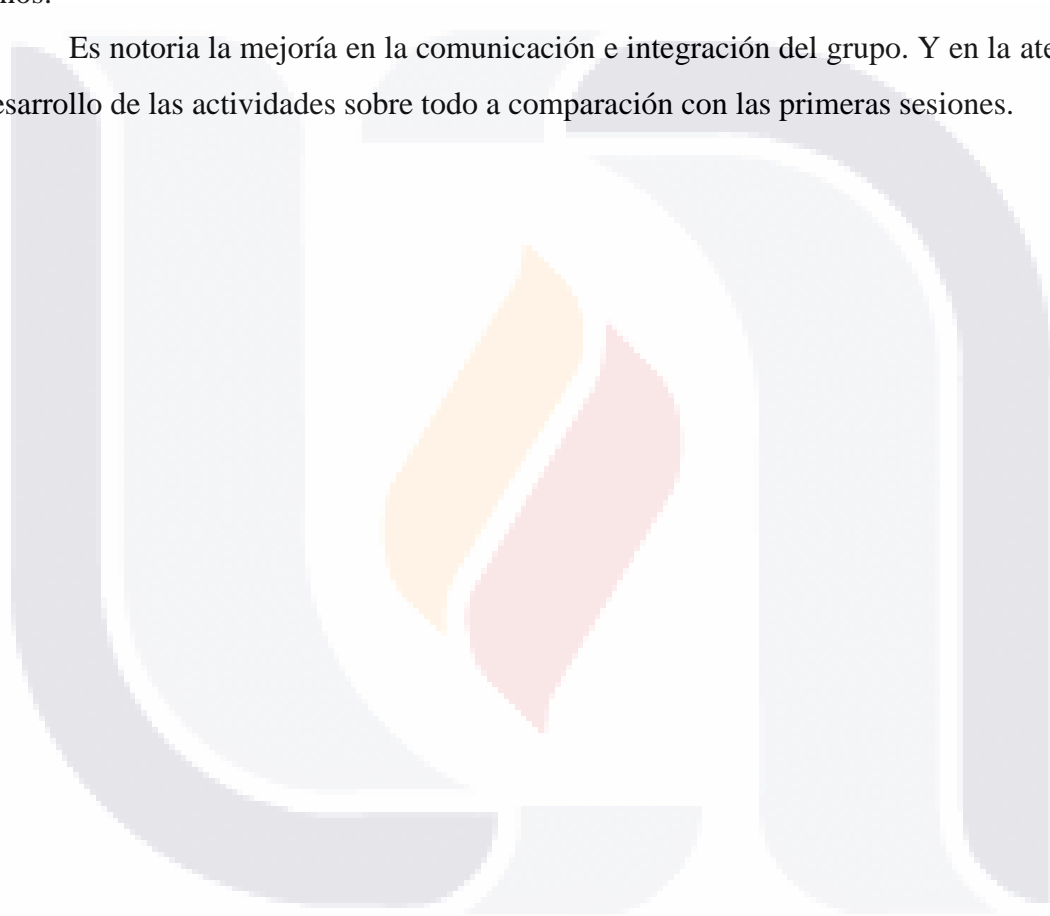
Se logra el objetivo de sesión, el trabajo final realizado en equipo dio muestra de un notable trabajo de equipo e incluso de comunicación corporal además de verbal.

Observaciones

De forma general la sesión se logró de forma satisfactoria a excepción de un poco de falta de tiempo y la historia de uno de los equipos no alcanzó a presentarse y se pospuso.

Creo que la exploración en piso les pareció muy divertido. Pude observar claras diferencias en las relaciones corporales entre el grupo de niñas y el grupo de niños, las niñas a diferencia de los niños tenían mucho más cuidado del espacio corporal a diferencia de los niños.

Es notoria la mejoría en la comunicación e integración del grupo. Y en la atención y desarrollo de las actividades sobre todo a comparación con las primeras sesiones.



Sesión: 16

Fecha: 11.02.20

Tiempo: 90 min.

Tema: La emoción y el ritmo en mi cuerpo.

Objetivo específico.

Los niños y niñas serán capaces de reconocer y expresar emociones, sentimientos y deseos a través de la expresión corporal.

Bitácora

La sesión comenzó como de costumbre con algunos ejercicios de calentamiento. En esta sesión los niños estuvieron un poco más inquietos y se tardaron un poco en concentrarse y seguir la actividad.

Se realizaron ejercicios de expresión corporal a partir de la exploración en el sonido de distintas piezas musicales, trabajando inicialmente de forma individual, luego en parejas y finalmente en conjunto siguiendo los movimientos expresivos de un líder en relación con la música. (sombra, espejo, cardumen).

La instrucción de inicio fue sentir la música y comenzar a moverse de acuerdo con el ritmo, detenerse percibir la emoción cerrar los ojos, volver al movimiento e incorporarse al movimiento de alguno de sus compañeros en caso de sentirlo o considerarlo.

Los niños, aunque al inicio fueron los más renuentes ya que no querían seguir los movimientos de las niñas con el comentario de que esos movimientos eran de niñas, finalmente comenzaron a trabajar exagerando el movimiento como a modo de juego. Finalmente trabajaron sobre todo al inicio niños con niños y niñas con niñas y al final de forma integrada, aunque en esta última parte el movimiento era libre en cuanto a su forma o asociación.

En las niñas percibí un poco más el miedo a ser observadas al inicio, pero finalmente fueron quienes presentaron mayor variación de movimiento y expresividad y bueno también seriedad en la actividad se concentraban en la música y percibí sobre todo al final que estaban disfrutando y que lograron concentrarse en su movimiento y en la música.

A modo de lluvia de ideas se habló sobre las sensaciones, emociones y sentimientos percibidos al momento de escuchar la música, de generar y acceder al movimiento, así como de la posibilidad de expresión que a partir del cuerpo se percibe, se genera y se proyecta.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Aunque ya se había hablado un poco respecto a las diferencias me di cuenta, que aun a varios no les quedaba claro se habló un poco más al respecto, pero con ejemplos incluso de las sesiones de exploración sensorial.

Creo que el ejercicio les fue complicado en algunos puntos, me parece que comprendieron algunas de las partes, pero no el objetivo integrado o conceptualizado, creo que se dieron cuenta a partir de la experiencia que se puede representar una emoción con el cuerpo justo durante el ejercicio, aunque algunos también utilizaron la intencionalidad es decir que lo aprehendieron conceptualmente y después lo utilizaron. Esto quizá debido a la falta de tiempo y también a que llegaron un algo inquietos, aun así, algunas de las cosas que percibieron y pudieron mencionar fueron las siguientes:

Hay canciones tristes, muy alegres, chidas y aburridas y también relajantes o que les daban energía. Una niña mencionó que sin la música no podríamos vivir y un niño le contestó que obviamente sí podríamos vivir, a partir de ello comenzaron a opinar y a desarrollar ideas. Las niñas estuvieron de acuerdo en que bailar les hace sentir mucha felicidad.

Me pareció curioso que en una parte en la que estaban escuchando y sintiendo la música y moviéndose una niña cerro los ojos se puso al centro del salón y comenzó a hacer como si fuera director de orquesta. Y todos alrededor de ella moviéndose de forma libre al ritmo de la música.

Esta sesión me gustó mucho porque finalmente, aunque casi al final, el trabajo de sensibilización respecto a la percepción de la música, el reconocimiento y expresión corporal fueron muy satisfactorios a pesar de que no puedo asegurar el nivel de comprensión conceptual de los niños. Me gustó porque se relacionaron de forma muy sutil y no habitual, porque incluso los más tímidos quizá al no tener que escribir y hablar se integraron muy activamente en la actividad como interactuando con su cuerpo, con el sonido, con la emoción y con los demás cuerpos incluso.

Aunque debo decir que para que finalizara de este modo se tuvo un proceso y creo que en mucho tiene que ver con el modo gradual de irse sumergiendo en el ritmo de la música además del trabajo que se venía realizando en la intervención respecto al reconocimiento de sensaciones de emociones, y a la gradual búsqueda o desarrollo de canales de expresión e interacción.

Conclusiones

Se logró el objetivo en el ejercicio medianamente, ya que debido a como se fue dando la sesión faltó abordar deseos en la actividad en el sentido de expresarlos o compartirlos verbalmente como forma de evaluar.

Observaciones

En la primera parte el movimiento a partir de la música llamó mucho su atención sin embargo se mostraron apenados o cohibidos al inicio, pero me sorprendió mucho que los tres niños (dos niñas y un niño que generalmente son los más tímidos en realizar las actividades argumentando no saber, finalmente al trabajar directamente con cada uno se incorporaron a la actividad de forma muy fluida incluso a diferencia de las actividades de teatro.

Creo que esta actividad les fue más fácil realizarla en parejas o en grupo, les costaba más trabajo realizarlo de forma individual, aunque casi al final lo hicieron.

También me di cuenta de que la última actividad les fue difícil a la mayoría de los niños; concentrarse o tomarse la actividad en serio, aunque, también me di cuenta de que hubo quienes la realizaron de forma muy

Aunque también note la posible dificultad en el hecho de interactuar de ese modo niños y niñas, por un lado.

A este punto noté que a la mayoría digamos de forma más consciente y desinhibida le es más fácil expresar a modo de actuación, me da la impresión que les es más fácil conectar con una historia a modo de interpretación e imitación y luego representarla actuando quizá porque es mucho más concreta y usual la forma de percibir y luego de expresar y/o representar, así como también el movimiento es más natural o común a su experiencia, a diferencia de solamente utilizar el cuerpo en movimiento como forma de expresión e incluso movimientos fuera de lo habitual.

Aunque por otro lado me sorprendieron las dos niñas más tímidas y uno de los niños que siempre le cuesta trabajar en equipo estuvo muy fluida incluso mucho más que en las actividades de teatro.

Sesión: 17

Fecha: 18.02.20

Tiempo: 90 min.

Tema: La emoción y el ritmo en mi cuerpo.

Objetivo específico.

Los niños y niñas serán capaces de reconocer y expresar emociones, sentimientos y deseos a través de la expresión corporal.

Descripción de las actividades

Se realizaron los ejercicios introductorios habituales, en esta ocasión dirigidos por los niños, posteriormente se trabajó un poco con los ejercicios de sombra y espejo con música. La mayoría de los menores trabajó con fluidez, aunque como siempre se me dificulta un poco más al inicio con los niños que tardan más en incorporarse a la actividad.

Después se trabajó con globos con los que cada uno de los niños debían interactuar al ritmo de la música de forma libre, aunque solo concentrados en su globo tratando de que no cayera y explorando el toque con todo su cuerpo. Posteriormente debían identificar y expresar una emoción, sentimiento o deseo en su interacción con el globo debiendo explorar al menos tres con distintos movimientos. Todos interactuaron con sus globos, aunque algunos de los niños lo hacían más jugando y luego lanzando el globo a alguno de sus compañeros, pero les llamaba la atención y volvían a la actividad y de forma general creo que disfrutaron mucho la actividad.

Casi al final los niños comenzaron a pedirme que les pusiera la música que a ellos les gustaba, accedí con la condición de que tenían que o bailar o cantar o decirme los valores que le encontraban, comencé a poner la música que me pedían y así fue comenzaron a bailar y cantar, aunque finalmente el tiempo se terminó y no dio tiempo para que me describieran la razón de sus gustos solo de forma rápida me comentaron que les gustaba porque les hacía recordar momentos, porque les gustaba el cantante o porque les hacía sentir emoción. Accedí con la condición de que tenían que hacer algo con esa música, las niñas trabajaron una coreografía que trabajaban tiempo atrás y los niños también a excepción de dos que querían cantar.

Conclusiones

El objetivo se logra medianamente ya que no se alcanzó a abordar deseos. Sin embargo, se trabaja con el cuerpo el movimiento y la expresión de sentimientos y emociones al inicio con el ejercicio con el globo y después, aunque no era planeado a través de la propia solicitud de los niños.

Observaciones

A excepción de una niña a la que siempre se le tiene que empujar un poco todos participaron dirigiendo la primera actividad.

De inicio la actividad con globos distrajo un poco a los niños, pero finalmente creo que funcionaron muy bien tanto para explorar movimiento, trabajar concentración, reconocer alguna emoción, sentimiento o deseo y expresarla con movimiento hacia el globo.

El que pusiera la música que me pidieron les motivó bastante y la sesión se cerró con ellos cantando y bailando.



Sesión: 18

Fecha: 25.02.20

Tiempo: 90 min.

Tema: La emoción y el ritmo en mi cuerpo.

Objetivo específico.

Los niños y niñas serán capaces de reconocer y expresar sentimientos y deseos a través de la expresión corporal.

Bitácora

Al inicio se realizaron ejercicios de calentamiento, por equipos de tres se trabajó exploración corporal haciendo intervalos entre integrantes, piso, medio y alto e intercalando posiciones. Inicialmente sin música y posteriormente con música. Esta actividad se desarrolló sin problemas solo me di cuenta de que, de forma general se divertían y preferían piso.

Posteriormente igual por equipos les pedí identificar una emoción, sentimiento o deseo y tratar de buscar el movimiento que lo representara, quedarse estáticos observarse entre los tres integrantes y pensar en una composición pensada a partir de los tres cuerpos como si fueran esculturas.

Después igual por equipos, se les pidió buscar un espacio en el que pudieran trabajar un poco con la proyección compuesta de sus sombras y posteriormente trasladar las figuras a un plano en el piso (en gis).

El observar y dibujar sus siluetas fue muy divertido para ellos, trabajaron con mucho entusiasmo, aunque yo solo llevé gises blancos para trabajar tomaron pedazos de ladrillo del patio para dar color a las figuras e incluso algunas plantas. Otra cosa que llamó mi atención es que igual como en otras actividades que tenían que ver con dibujo los niños trabajaron de forma más libre que las niñas, sobre todo al momento de la auto representación o quizá solo es más evidente, pero por ejemplo; en esta ocasión durante uno de los ejercicios al momento en el que delineaban las siluetas vi como dos de las niñas de las que siempre son más activas y líderes no estuvieron conformes con los trazos que se dibujaban de sus cuerpos incluso se molestaron entre ellas argumentando que no eran así como veían su silueta, (como si se vieran a ellas no solo un dibujo, o un ejercicio y tuviera más valor el cómo las representaban a como representaban ellas) una de ellas comenzó a borrar con una escoba y agua la silueta, incluso no querían hablar, les pedí que observaran lo que sentían y que fueran a ver los trabajos de

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

sus demás compañeros y regresaron con risas y siguieron trabajando en sus trazos, me pareció que sus sonrisas evidenciaron o una nueva valoración de sus trabajos y (o) la observación de los sentimientos que surgieron con la actividad. Me pareció que en especial estas niñas se enfocaron más en la silueta que fue dibujada de su cuerpo que en la silueta que ellas trazaron. (incluso mencionaban yo no soy así mi cabeza no es así entre otros comentarios). Creo que finalmente o se sintieron satisfechas con su trabajo y/o bien comprendieron mejor lo que es una silueta y su trazo o alcanzaron a percibir la circunstancia de un cambio de emoción o estado de ánimo que les produjo la actividad.

Un equipo realizó la silueta de una niña que llegó más tarde y le dibujaron órganos dentro les pregunté de la emoción que representaba la silueta y me dijeron que ninguna porque ya estaba muerta.

Debo mencionar que resultó importante desde mi consideración el hecho de que incluyeron elementos como la incorporación de color con el ladrillo y el verde de las plantas, además de algunos elementos simbólicos o palabras, como decisión propia en los que podía percibirse además de forma clara la voluntad de hacerse presentes.

Al terminar, la instrucción fue que cada equipo debía de recorrer el espacio observando el trabajo de sus compañeros en los que además se mostraron muy interesados.

Para que me permitieran llevar a cabo la actividad debía limpiar con agua después de la clase; Al comenzar a limpiar el área y borrar su trabajo que estaba en un patio, los niños comenzaron a expresar su inconformidad, algunas de sus frases fueron con sorpresa ¡nooo no lo borre!, ¿porque lo borra?, entonces ¿para qué lo hacíamos? Lo que me pareció muy importante e incluso desde mi punto de vista formaba parte del proceso y objetivos de la implementación como el auto reconocimiento, expresión y posicionamiento. Aun a pesar tener que haber limpiado el área.

Una parte de la sesión tuve una bocina reproduciendo música que yo seleccioné y otra parte puse lo que ellos me pedían.

Conclusiones

El objetivo se logró, los niños trabajaron una emoción o sentimiento de forma mucho más libre y fluida, trataron de representarla primero con movimiento luego con el cuerpo estático, realizaron la composición a partir de los tres cuerpos y trasladaron la imagen al piso a través del trazo de las siluetas tratando de respetar la composición tridimensional.

Esta es la última sesión de la fase III.

Observaciones

A este momento puedo observar de forma general que los niños y niñas son mucho más abiertos y dispuestos a trabajar tanto por reconocer los ejercicios que se han llevado a cabo regularmente y en parte dirigirlos ellos mismos, como al momento de trabajar explorando con actividades diferentes que requieren desafío.

El trabajo en equipo mejoró, así como la observación, la apertura a la posibilidad, la participación es más uniforme y así como su capacidad para reconocer u observar sus emociones

La representación gráfica es complicada sobre todo para las niñas, aunque no para todas. No sé si la dificultad radica en el modo de autopercepción o en el modo en que los demás las observen o bien que tenga que ver con una posición perfeccionista.

Los niños requieren un espacio propio que sea respetado en el que puedan expresar y tomar decisiones en el que además sean valorados y reconocidos y en el que puedan percibir por lo menos un poco de privacidad.

Una de las observaciones que al momento puedo reconocer es que a lo largo de la implementación me di cuenta de que la creatividad o libertad creativa era difícil ya que el sentido de disciplina, limpieza y orden eran elementos primordiales en la institución lo que dificultaba tanto la asignación de un espacio específico para el desarrollo de las actividades, así como la conservación de los trabajos como en este caso.

Sesión: 19

Fecha: 03.03.20

Tiempo: 120 min.

Tema: Exploro y reconozco el espacio que habito.

Objetivo específico.

Los niños y niñas serán capaces de construir una apropiación simbólica de los elementos del entorno: (casa hogar y producciones propias).

Descripción de las actividades

Se habló brevemente sobre la fotografía, sobre el uso de la cámara e indicaciones para la captura de las imágenes.

Se mostraron algunos ejemplos reconociendo ciertos valores como elementos, expresividad o emoción, composición o luz.

Posteriormente realizaron una exploración en la casa hogar, con la indicación de identificar y posteriormente capturar tres imágenes fotográficas con cámara digital. (Zum, panorámica o sombra) tomando en cuenta que a cada una de las imágenes debería tener un valor especial para ellos, por ejemplo:

- El lugar o espacio que más les gusta de la casa hogar o bien una imagen que lo represente.
- Imagen (objeto o persona) que evoque algún recuerdo o suceso importante para ellos.
- Imagen libre.

Antes de realizar la toma, los niños debían expresar brevemente el valor identificado u otorgado afianzando al compartir, ya que inicialmente dicho valor o significado debía ser concebido antes de la captura de la imagen al realizar la exploración por la casa hogar y recurrir a la memoria.

Durante la presentación del material audiovisual y la explicación del trabajo a desarrollar, los niños se mostraron muy atentos y participativos. Al momento de la práctica, de forma general me di cuenta de lo siguiente;

El trabajar con la manipulación de la cámara les motivaba.

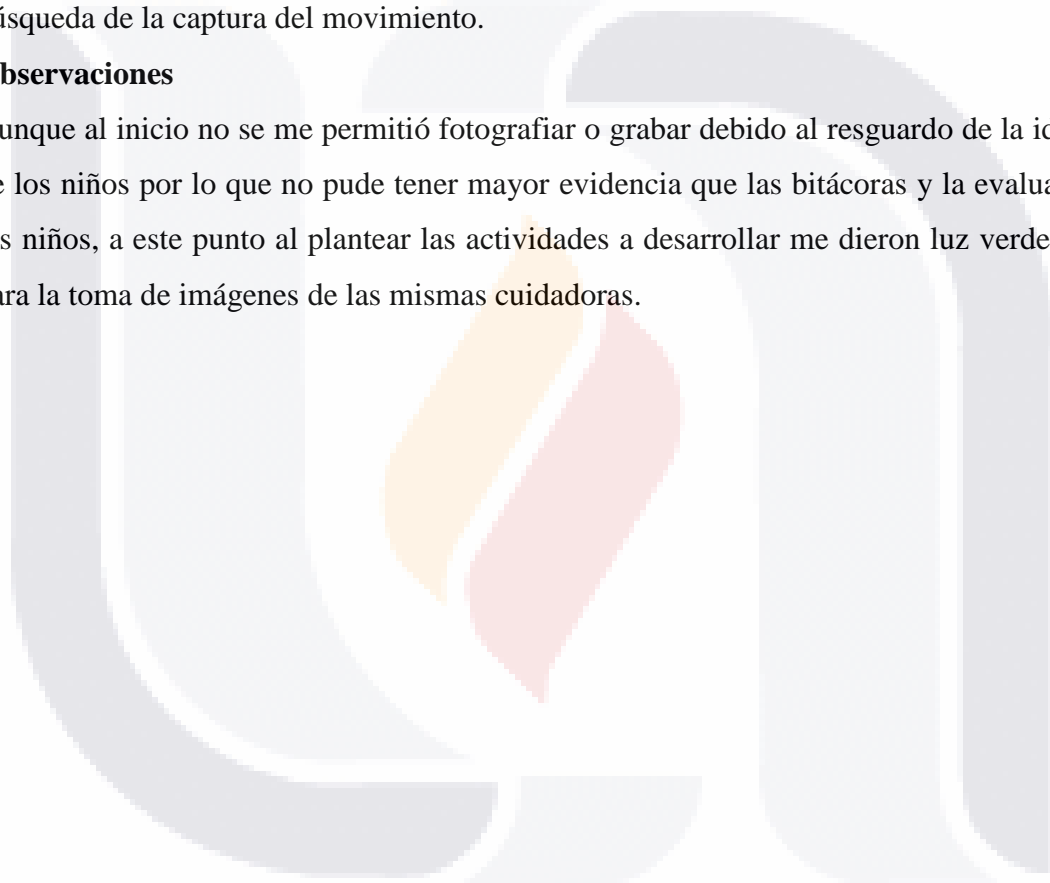
De forma recurrente los niños pensaban en la fotografía como el hecho de ser fotografiados no como un ejercicio que estuviera antecedido desde su ojo, situación que se estuvo aclarando en varias ocasiones a lo largo de la sesión.

Aunque la indicación fue que tuvieran claras las tres imágenes a capturar de acuerdo con la valoración atribuida, la mayoría de los niños querían seguir realizando ejercicios.

Los temas más recurridos que observé hasta ahora son, el valor que atribuyen a las personas (monjas cuidadoras, hermanos, amistades), elementos religiosos, flores y la búsqueda de la captura del movimiento.

Observaciones

Aunque al inicio no se me permitió fotografiar o grabar debido al resguardo de la identidad de los niños por lo que no pude tener mayor evidencia que las bitácoras y la evaluación de los niños, a este punto al plantear las actividades a desarrollar me dieron luz verde incluso para la toma de imágenes de las mismas cuidadoras.



Sesión: 20

Fecha: 10.03.20

Tiempo: 90 min.

Tema: Me relaciono y pongo en valor elementos de mi entorno.

Objetivo específico.

Los niños serán capaces de construir una apropiación simbólica de los elementos del entorno: (casa hogar y producciones propias).

Bitácora

En esta sesión se trabajó con las imágenes impresas capturadas por los niños en la sesión anterior, las imágenes fueron colocadas sobre un muro por los niños, después se les pidió que observaran las imágenes y encontrarán las propias y además que recordaran los valores que les dieron desde su captura y/o que encontrarán otros valores (forma, color, memoria o vínculo).

Después todos dispuestos en observar las imágenes en conjunto se les pidió que observaran sus similitudes. Para enseguida trabajar sobre una lluvia de ideas respecto a el porque de los temas recurrentes, y a los valores encontrados.

Se les pidió que agruparan las imágenes y realizaran un mapa o cartografía con las imágenes.

Después se les pidió que realizaran una redacción respecto al valor atribuido a las imágenes seleccionadas en una ficha.

Los niños al inicio estaban muy expresivos y emocionados por ver las imágenes, en todas las actividades se mostraron muy participativos, en la atribución de significados o elementos valorados, en la agrupación de imágenes que finalmente organizaron como naturaleza, amigos y personas importantes, religión, sombras, paisajes, composiciones, movimiento y espacios importantes.

En la agrupación de naturaleza el tema principal fueron las flores, diferentes y con diferentes acercamientos. El tema de las amistades fue también recurrente, una de las niñas externó el hecho de que faltaba muy poco para salir de la casa hogar y se esmeró en buscar imágenes importantes como recuerdo. Noté también que en su mayoría las niñas gustaban mucho más que los niños de ser el objeto de la imagen. Por otro lado, en este grupo colocaron a los hermanos, por ejemplo, una de las niñas me pidió ir a buscar a sus cuatro hermanos menores argumentado que eran lo más importante para ella y que eran muy bonitos, en esta

categoría también incluyeron a sus cuidadoras ya que algunos de los niños tomaron imágenes de ellas. Otra de las categorías en las que fue muy fácil ponerse de acuerdo y fue recurrente fue lo concerniente a la religión con imágenes muy variadas; tomaron imágenes sobre la capilla por fuera, del altar, del sagrario, del cristo, de una escultura de una virgen, e incluso de la imagen de la madre fundadora de la casa hogar. Hubo imágenes también de algunas composiciones con sombras de cuerpos, otras con algunas partes del cuerpo, otras de objetos y otras en las que primero se realizó un dibujo y posteriormente se capturó la imagen. Los menos fueron respecto al movimiento y a la captura de paisajes y respecto a espacios importantes el registro fue los juegos, la capilla y la entrada de la casa hogar.

Respecto a la redacción como en otras ocasiones fue un poco complicado ya que los niños de manera general tienen algunos problemas para escribir y se ocupa estar con cada uno, por lo que después de dar las indicaciones me ocupé de ayudar a quienes lo solicitaban y a los chicos que se les facilitó la actividad les pedí si es que ambas partes accedían apoyarse entre sí. De forma general los textos fueron un poco más amplios de las niñas que de los niños poco más extensos. Los textos son los siguientes:

- Esta imagen me recuerda alegría de estar en la casa hogar con las madres y las flores hermosas.
- Esta foto me recuerda a mis amigas saltando la cuerda.
- Me recuerda a la casa hogar y a mis hermanos que los quiero con todo mi corazón.
- Es el lugar más importante de la casa hogar y rezamos vísperas y el rosario y a veces misas y hablamos con Dios y recibimos a Dios.
- La rueda con mis amigos.
- En esta foto mis amigas y yo representamos alegría, se ven sonrisas y sobre todo estábamos divertidas.
- La casa hogar para mi representa alegría, tranquilidad y amor. Me gusta la casa hogar por que jugamos, hago muchas amistades y aparte de todo quiero mucho a las madres.
- Me gusta recordar la capilla cuando entro a rezar.
- Me gusta dibujar, me gusta el color, me hace recordar las clases en la casa hogar.
- Esta bonita y pro
- Están jugando

- La rosa está muy bonita y las piedras están un poco chuecas.
- Las flores están pro y tiene algo negro y a veces se caen los pétalos.
- Mis amistades, las quiero mucho a mis amigas felices, Viky Andy, mucha amistad, Victoria, Andrea y Camila mejores amigas.
- La imagen del altar me hace recordar el amor de Dios y portarme bien.
- Me gusta la foto de la flor porque es de color amarillo con negro y porque me gusta la naturaleza también porque me recuerda cuando juego y también porque tiene colores mezclados.
- La alegría de mis amigas y amistad me recuerda un lugar de la casa hogar puedo reconocer el pasto árboles, colores bonitos.
- Que están jugando bonito y saltando la cuerda.
- La foto de mi ojo representa alegría, concentración y tranquilidad.
- En este lugar observo muchos colores, a muchas niñas alegres, cariñosas, me gusta ver como todos son felices, me gustan las sonrisas de todos.
- La virgen nos quiere mucho y le gusta que nos portemos bien y esta bonita y era muy amable y tuvo un niño que se llamaba Jesús.
- La rosa es bonita y hermosa y me gusta el color y el olor y además porque nos dan respiración bonita.
- Me gustó la pera.
- La entrada me recuerda el primer día en que llegue que estaba triste y después alegre porque estoy con las madres.
- Tania, feliz, amorosa, sensible, ayudante, muy lista y me cae muy bien. Natalia, feliz, amorosa, sensible, trabajadora, te quiero Natalia. Iskra feliz, sensible, amorosa, me cae muy bien.

Me va a recordar mucho a mis amigas a la linda rosa que me gusta mucho porque la rosa siempre en las mañanas voy a verla, a ver si está bien y me alegro por verla muy bien. Cuando llegué aquí caminé por toda la casa ella estaba enfrente de mí. Mi amiga Iskra me recibió y me gusta mucho que juegue conmigo y es muy feliz, ella es como mi hermana no de sangre, pero de corazón lo es. Natalia es mi amiga la quiero mucho, aunque a veces no nos veamos, la quiero con todo mi corazón me gustaría ayudarle en lo que no pudiera hacer.

Tania la niña Feliz siempre me apoya en lo que necesito su sonrisa me encanta mucho porque es feliz te quiero Tania. Las quiero a las tres mucho con todo mi corazón y mi alma, nunca las voy a olvidar lo prometo.

Éste último es el más largo, algunos son muy cortos sobre todo los de los niños, sin embargo, al momento de estar compartiendo ideas frente a las imágenes se logró que los niños identificaran y reconocieran valores tanto respecto al entorno como al significado de esta allí.

Conclusiones

A través de esta y la sesión pasada de forma complementaria puede observarse que se cumple el objetivo de que los niños construyan significados en torno a su estadía en la casa hogar recurriendo a elementos visuales, a recuerdos, a la reflexión respecto a su estadía, al encuentro de valores como la amistad, la fe, la confianza.

Observaciones

Esta sesión principalmente es considerada como una evidencia de la identificación de valores de distintos ámbitos en la que a su vez es posible reconocer unidades simbólicas tanto individuales como compartidas, en las se hacen visibles las percepciones contextuales de los niños y niñas.

Sesión: 21

Fecha: 17.03.20

Tiempo: 130 min.

Tema: Construyendo vínculos con la naturaleza de mi entorno.

Objetivo específico.

Los niños serán capaces de construir una apropiación simbólica de los elementos del entorno: (casa hogar y producciones propias).

Bitácora

Se realizó una breve explicación del proceso de impresión de la cianotipia su historia y aplicación. Se explica que es un objeto traslucido. Y se muestran algunos ejemplos. Después la indicación es recorrer la casa hogar observando su vegetación para la selección de elementos para construir la imagen, después realizaron las exposiciones, el revelado y el secado.

Finalmente, los niños observaron el conjunto de imágenes mientras se secaban.

De forma general me dio la impresión de que los niños y niñas disfrutaron de la actividad, recolectaron variedad de pétalos, plantas con espinas y hojas mostraron esmero en la exploración respecto a la composición de la imagen, en esta actividad tanto niñas como niños se desempeñaron de forma fluida a excepción de la niña que generalmente menciona que no sabe o que no puede, pero aun con eso realizó todo el trabajo solo la composición le pidió a una compañera que la hiciera por ella. La mayoría quería realizar más imágenes. La selección y composición de las imágenes se realizó con detalle, así como el cuidado de todo el proceso, la observación de los resultados y dado que realizaron tres exposiciones como mínimo hubo una reflexión respecto al reconocimiento de algunos aspectos de la técnica.

Aunque se les explicó y mostró ejemplos al inicio, por sí mismos exploraron respecto a la importancia de la luz y la exposición para la impresión, realizaron observación en cuanto a una considerable variedad de plantas y el valor de lo traslucido para la exposición, pudieron observar los resultados y experimentar con las composiciones.

Conclusiones

El objetivo se logra en la medida en que se realizó exploración y valoración de la flora de la casa hogar.

Última sesión realizada de la fase IV.

Observaciones

Disfrutaron mucho la sesión incluso los niños que son generalmente más inquietos se mostraron muy interesados y trabajaron muy bien toda la sesión.

Se mostraron satisfechos con los resultados.



Anexo C Rubricas de Evaluación Grupal por Sesión

En seguida se muestran los resultados a partir de una integración de las rúbricas de evaluación aplicadas a los niños a lo largo de las 18 sesiones realizadas (Rúbricas de evaluación grupal)

SESION 1 10 NIÑOS	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
1. Reconoce por lo menos 10 aspectos propios que le caractericen.	X	XXXXX	XX	XX
2. Socializa y se integra a las actividades en grupo y en equipo.		XXXXXX	XXX	X
3. Realiza las actividades de dibujo.	X	X	XXXXX	XXX
SESIÓN 2 10 NIÑOS	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
1. Nombra la emoción o sentimiento que tiene en ese momento.		XX	XXXX	XXX
2.Reconoce aspectos de sí mismo que le gustan, que le gustaría cambiar y como hacerlo.		X	XX	XXXXXXXX
3. Realiza un dibujo de si mismo.		X	XXXXXXXX	XXX

SESION 3 10 NIÑOS	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
1. Los niños nombran emociones o sentimientos que experimentan comúnmente y la causa de los mismos.		XXXXX		XXXXX
2. Socializa y se integra a las actividades en grupo y en equipo.		XXX	XXXXX	XX
3. Realiza las actividades de construcción y representación de una historia.			XXXX	XXXXXX
SESIÓN 4 10 NIÑOS	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
1. Los niños nombran emociones o sentimientos que experimentan comúnmente y la causa de los mismos.		XX	XXXX	XXXX
2. Socializa y se integra a las actividades en grupo y en equipo.			XXXXXX	XXXX
3. Realiza las actividades de construcción y representación de una historia.			XXXXX	XXXXX

SESION 5 NIÑOS 10	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
1. Nombra y representa formas de reconocer emociones en otros.		X	XX	XXXXXXXX
2. Menciona alguna acción que pudiera realizar para ayudar.			XX	XXXXXXXX
2. Socializa y se integra a las actividades en grupo y en equipo.			XXXX	XXXXXX
3. Participa activamente en las actividades de construcción y representación de una historia.			XXXX	XXXXXX
SESIÓN 6 NIÑOS 9	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
1. Nombra y representa formas de reconocer emociones en otros.		X	XXX	XXXXX
2. Menciona alguna acción que pudiera realizar para ayudar.			XX	XXXXXXXX
3. Socializa y se integra a las actividades en grupo y en equipo.		X	XXXX	XXXX

SESION 7 7 NIÑOS	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
1. Identifica o menciona sus emociones y las emociones de los demás.		XX	XX	XXX
2. Socializa y se integra al grupo y al equipo.			XXXX	XXX
3. Muestra empatía y menciona alguna acción para ayudar.			X	XXXXXX
SESIÓN 8 6 NIÑOS	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
1. Identifica 5 emociones y 5 circunstancias que las causan.				XXXXXX
2. Utiliza refuerzos gráficos.			XXX	XXX
3. Participa activamente en la construcción del mapa y la acuarela.			XX	XXXX

SESION 9	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
N/A				
1. Establece valores respecto a las actividades que realiza en su cotidianeidad asignadas o no por la casa hogar.				
2. Nombra cambios que le gustaría que se realizarán respecto a sus actividades.				
3. Utiliza refuerzos gráficos.				
4. Participa activamente en las actividades en equipo.				
NO SE REALIZÓ				
SESIÓN 10	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
N/A				
1. Identificara las razones por las que se encuentran en la casa hogar.				
2. Comprenderán por lo menos tres valores o beneficios sobre su estancia en la casa hogar.				
3. Nombrara las razones y beneficios de quienes asisten la casa hogar.				
NO SE REALIZÓ				

SESION 11	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
N/A				
1. Socializa y se integra a las actividades grupales y en equipo.				
2. Establece beneficios de estar en la casa hogar.				
3. Razones por las que no le gusta estar o quisiera cambiar.				
3. Socializa y se integra a las actividades grupales y en equipo.				
4. Participa activamente en construcción y representación de la historia.				
NO SE REALIZÓ				
SESIÓN 12	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
10 NIÑOS				
1.- Socializa y se integra en las actividades.			X	XXXXXXXXXX
3.-Promueve la confianza en sus compañeros.			XX	XXXXXXXXXX
3.- Se observa seguro(a) al relacionarse y expresarse de forma oral o corporal.			XX	XXXXXXXXXX

SESION 13 10 NIÑOS	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
1. Participa compartiendo opiniones en el trabajo de grupo.			X	XXXXXXXXXX
2. Trabaja en equipo.			X	XXXXXXXXXX
3. Infiere sobre la importancia de la observación y registro con los sentidos.			XX	XXXXXXXXXX
SESIÓN 14 10 NIÑOS	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
1.- Socializa y se integra en las actividades.				XXXXXXXXXX
2.- Trabaja en equipo.			X	XXXXXXXXXX
3.-Toma el liderazgo y/o decisiones propias.			XX	XXXXXXXXXX

SESION 15 9 NIÑOS	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
1. Socializa y se integra a las actividades grupales.			X	XXXXXXXXXX
2.Trabajo en equipo.			XX	XXXXXXXXXX
3. Desarrollo de la actividad.			X	XXXXXXXXXX
SESIÓN 16 9 NIÑOS	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
1.- Socializa y se integra a las actividades grupales y en equipo.			XX	XXXXXXX
2.- Reconocen y expresan emociones, sentimientos u opiniones.		X	X	XXXXXXX
3.- Expresa de forma corporal una emoción sentimiento o deseo.		XX		XXXXXXX

SESION 17 6 NIÑOS	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
1. Socializa y se integra a las actividades grupales.				XXXXXX
2. Trabajo en equipo.			X	XXXXX
3. Reconoce y expresa emociones, sentimientos o deseos a través de su cuerpo.			X	XXXXX
SESIÓN 18 8 NIÑOS	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
1. Socializa y se integra a las actividades grupales.				XXXXXXXXX
2. Trabajo en equipo.			X	XXXXXXXXX
3. Reconoce y expresa emociones, sentimientos o deseos a través de su cuerpo.			X	XXXXXXXXX

SESION 19 9 NIÑOS	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
1. Socializa y se integra a las actividades grupales.				XXXXXXXXXX
2. Identifica 3 elementos significativos de la casa hogar.			X	XXXXXXXXXX
3.- Desarrollo de la actividad.				XXXXXXXXXX
SESIÓN 20 8 NIÑOS	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
1. Socializa y se integra a las actividades grupales.				XXXXXXXXXX
2. Identifica 3 elementos significativos de la casa hogar y les otorga valores.				XXXXXXXXXX
3.- Socializa el significado otorgado a sus imágenes y/o las imágenes en conjunto.				XXXXXXXXXX

SESION 21 9 NIÑOS	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
1. Socializa y se integra a las actividades grupales.				XXXXXXXXXX
2. Identifica las 5 plantas que más le gustan de la casa hogar.				XXXXXXXXXX
3. Desarrollo de la actividad.			X	XXXXXXXXXX
SESIÓN 22 N/A	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
1. Socializa y se integra a las actividades grupales.				
2. Identifica las 5 plantas que más le gustan de la casa hogar y les otorga valores.				
3. Desarrollo de la actividad.				
No se llevó a cabo				

SESION 23	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
N/A				
1. Socializa y se integra a las actividades.				
2. Asigna valor al trabajo realizado.				
3. Asigna significado al trabajo realizado				
	No se llevó a cabo			
SESIÓN 24	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
N/A				
1.- Socializa y se integra en las actividades.				
2.- Asigna valor al trabajo realizado.				
3.- Asigna significado al trabajo realizado.				
	No se llevó a cabo			

SESION 25	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
N/A				
1. Socializa y se integra a las actividades grupales				
2. Asigna valor al trabajo realizado.				
3. Asigna valor a la estancia en la casa hogar.				
4. Participa activamente en el desarrollo del trabajo.				
5. Expresa sus ideas y sentimientos.				
6. Se muestra empatía.				
7. Expresa verbal, corporal y gráficamente sus ideas.				
	No se llevó a cabo			

Anexo D Rubricas de Evaluación Individual por sesión.

RÚBRICAS DE EVALUACIÓN POR SESIÓN NIÑA UNO

SESION 1 Nombre: Niña 1	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
1. Reconoce por lo menos 10 aspectos propios que le caractericen.	X			
2. Socializa y se integra a las actividades en grupo y en equipo.		X		
3. Realiza las actividades de dibujo.		X		
Observaciones:	Está atenta a las actividades, pero o no logra identificar elementos propios o le cuesta trabajo socializarlos. Ocupó estímulo y apenas mencionó uno o dos. Se integra, pero no participa de forma activa, realiza la actividad con apoyo de sus compañeros.			
SESIÓN 2 Nombre: Niña 1	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
1. Nombra la emoción o sentimiento que tiene en ese momento.		X		
2.Reconoce aspectos de sí mismo que le gustan, que le gustaría cambiar y cómo hacerlo.			X	
3. Realiza un dibujo de sí mismo.			X	
Observaciones:	Le cuesta trabajo expresar emociones o exponerse sobre sí misma, solo menciona la edad pero identifica querer cambiar el ser miedosa y querer ser más valiente.			

SESION 3	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 1				
1. Los niños nombran emociones o sentimientos que experimentan comúnmente y la causa de los mismos.		X		
2. Socializa y se integra a las actividades en grupo y en equipo.		X		
3. Realiza las actividades de construcción y representación de una historia.			X	
Observaciones:	Como en sesiones anteriores muestra dificultad para expresar y participar en las actividades a pesar de estar atenta, aunque finalmente en la representación participa y aporta reflexiones respecto a las emociones de los personajes.			
SESIÓN 4	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 1				
1. Los niños nombran emociones o sentimientos que experimentan comúnmente y la causa de los mismos.			X	
2. Socializa y se integra a las actividades en grupo y en equipo.			X	
3. Realiza las actividades de construcción y representación de una historia.			X	
Observaciones:	A diferencia de otras sesiones muestra más empeño en las actividades aunque sigue siendo difícil para ella ser expresiva.			

SESION 5	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 1				
1. Nombra y representa formas de reconocer emociones en otros.			X	
2. Menciona alguna acción que pudiera realizar para ayudar.				X
2. Socializa y se integra a las actividades en grupo y en equipo.			X	
3. Participa activamente en las actividades de construcción y representación de una historia.			X	
Observaciones:	Aporta ideas, pero le cuesta formar parte en las representaciones, le cuesta exponerse, aunque a este momento se le ve más relajada y poco más fluida. Creo que al sentir presión reacciona de forma contraria.			
SESIÓN 6	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 1				
1. Nombra y representa formas de reconocer emociones en otros.			X	
2. Menciona alguna acción que pudiera realizar para ayudar.				X
3. Socializa y se integra a las actividades en grupo y en equipo.		X		
Observaciones:	Le sigue costando un poco integrarse o desarrollar las actividades, necesita estímulo y apoyo. Generalmente le cuesta expresarse y proponer aunque esta siempre atenta y trabaja mejor en grupos pequeños.			

SESION 7	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 1				
1. Identifica o menciona sus emociones y las emociones de los demás.			X	
2. Socializa y se integra al grupo y al equipo.			X	
3. Muestra empatía y menciona alguna acción para ayudar.				X
Observaciones:	Se observa una mejor fluidez a lo largo de la sesión a comparación de otras sesiones.			
SESIÓN 8	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 1				
1. Identifica 5 emociones y 5 circunstancias que las causan.				X
2. Utiliza refuerzos gráficos.			X	
3. Participa activamente en la construcción del mapa y la acuarela.			X	
Observaciones:	Particularmente esta sesión le costó hacer equipo estuvo aislada de inicio y hasta mucho después de insistir se integró en la actividad con una niña. Me dio la impresión que le costó mucho empezar por temor a que no le gustara su trabajo a su compañera y también pude observar como su compañera era un poco dominante.			

SESION 11	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 1				
1. Socializa y se integra a las actividades grupales y en equipo.				
2. Establece beneficios de estar en la casa hogar.				
3. Razones por las que no le gusta estar o quisiera cambiar.				
3. Socializa y se integra a las actividades grupales y en equipo.				
4. Participa activamente en construcción y representación de la historia.				
Observaciones:	NO SE LLEVÓ A CABO			
SESIÓN 12	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 1				
1.- Socializa y se integra en las actividades.			X	
3.-Promueve la confianza en sus compañeros.				X
3.- Se observa seguro(a) al relacionarse y expresarse de forma oral o corporal.			X	
Observaciones:	Realizó la actividad, aunque es tímida o insegura, sobre todo al momento de trabajar por sí misma y exponerse. Al interactuar en grupos pequeños es mas desenvuelta.			

SESION 13	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 1				
1. Participa compartiendo opiniones en el trabajo de grupo.			X	
2. Trabaja en equipo.				X
3. Infiere sobre la importancia de la observación y registro con los sentidos.			X	
Observaciones:	Desde el inicio de la intervención se observó que le cuesta expresarse casi de todas las formas además de que le costó realizar las actividades por sí misma. Al forzarle o insistirle se bloquea, con ella el estímulo se da desde lejos y al reconocer el momento en el que ella pide la ayuda con alguna señal. En esta sesión su participación su participación fue muy fluida, quizá porque fue opcional y no se sintió forzada.			
SESIÓN 14	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 1				
1.- Socializa y se integra en las actividades.				X
2.- Trabaja en equipo.				X
3.-Toma el liderazgo y/o decisiones propias.			X	
Observaciones:	Aunque aún le cuesta tomar decisiones y trabajar por si misma, comienza a hacerlo. Generalmente pide ayuda y está acostumbrada a que le ayuden.			

SESION 15	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 1				
1. Socializa y se integra a las actividades grupales.				X
2.Trabajo en equipo.				X
3. Desarrollo de la actividad.				X
Observaciones:	Aunque generalmente desde las primeras sesiones se mostró tímida para exponerse o expresarse, también trabaja muy bien en equipos pequeños. En esta sesión se desempeñó con mucha fluidez, parecía serle cómodo y disfrutable la expresión corporal acompañada con música.			
SESIÓN 16	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 1				
1.- Socializa y se integra a las actividades grupales y en equipo.				X
2.- Reconocen y expresan emociones, sentimientos u opiniones.				X
3.- Expresa de forma corporal una emoción sentimiento o deseo.				X
Observaciones:	Aunque al inició le costó trabajo se mostró muy interesada y en poco tiempo desarrollo la actividad de forma muy notable considerando que es la más tímida del grupo.			

SESION 17	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 1				
1. Socializa y se integra a las actividades grupales.				
2. Trabajo en equipo.				
3. Reconoce y expresa emociones, sentimientos o deseos a través de su cuerpo.				
Observaciones:	NO ASISTIÓ			
SESIÓN 18	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 1				
1. Socializa y se integra a las actividades grupales.				X
2. Trabajo en equipo.				X
3. Reconoce y expresa emociones, sentimientos o deseos a través de su cuerpo.			X	
Observaciones:	El trabajo en grupo es mucho más fluido, buen trabajo en equipo, aunque aún le cuesta proponer sus ideas, prefiere seguir las de los demás y solicitar y recibir apoyo.			

SESION 19	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 1				
1. Socializa y se integra a las actividades grupales.				X
2. Identifica 3 elementos significativos de la casa hogar.			X	
3.- Desarrollo de la actividad.				X
Observaciones:	Es mucho más integrada y participativa, la actividad no le costó trabajo a pesar de ser un recurso nuevo. Aunque aún es titubeante su comunicación verbal es más abierta.			
SESIÓN 20	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 1				
1. Socializa y se integra a las actividades grupales.				X
2. Identifica 3 elementos significativos de la casa hogar y les otorga valores.				X
3.- Socializa el significado otorgado a sus imágenes y/o las imágenes en conjunto.				X
Observaciones:	Durante toda la actividad estuvo muy desenvuelta y participativa, expresó sus opiniones y trabajó en la generación de significados a partir de las imágenes. Sin embargo, al realizar la tarea individual le costó un poco, aunque finalmente la realizó con apoyo.			

SESION 21	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 1				
1. Socializa y se integra a las actividades grupales.				X
2. Identifica las 5 plantas que más le gustan de la casa hogar.				X
3. Desarrollo de la actividad.			X	
Observaciones:	Aun se le dificulta enfrentarse a lo nuevo, en esta ocasión trabaja muy bien en toda la sesión, solo al momento de tener que realizar su composición con las plantas le pide ayuda a una compañera.			
SESIÓN 22	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 1				
1. Socializa y se integra a las actividades grupales.				
2. Identifica las 5 plantas que más le gustan de la casa hogar y les otorga valores.				
3. Desarrollo de la actividad.				
Observaciones:	NO SE LLEVÓ A CABO			

SESION 1	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 2				
1. Reconoce por lo menos 10 aspectos propios que le caractericen.		X		
2. Socializa y se integra a las actividades en grupo y en equipo.		X		
3. Realiza las actividades de dibujo.				X
Observaciones:	Es observadora, le cuesta interactuar. Es exigente con su trabajo y el trabajo de los otros al momento de trabajar en equipo. Se frustra con facilidad.			
SESIÓN 2	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 2				
1. Nombra la emoción o sentimiento que tiene en ese momento.		X		
2. Reconoce aspectos de sí mismo que le gustan, que le gustaría cambiar y cómo hacerlo.				X
3. Realiza un dibujo de sí mismo.			X	
Observaciones:	Se describió bien, reconoce el gusto por su aspecto físico y gustos musicales. No quiere cambiar nada de si misma. Se le facilita expresar mediante la escritura más que de forma oral en grupo.			

RÚBRICAS DE EVALUACIÓN POR SESIÓN NIÑA DOS

SESION 3	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 2				
1. Los niños nombran emociones o sentimientos que experimentan comunmente y la causa de los mismos.				X
2. Socializa y se integra a las actividades en grupo y en equipo.				X
3. Realiza las actividades de construcción y representación de una historia.				X
Observaciones:	Ocupa el roll de lider.			
SESIÓN 4	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 2				
1. Los niños nombran emociones o sentimientos que experimentan comunmente y la causa de los mismos.				X
2. Socializa y se integra a las actividades en grupo y en equipo.			X	
3. Realiza las actividades de construcción y representación de una historia.			X	
Observaciones:	Atenta y participativa sobre todo en la representación de la historia y en la retroalimentación final.			

SESION 5	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 2				
1. Nombra y representa formas de reconocer emociones en otros.				X
2. Menciona alguna acción que pudiera realizar para ayudar.				X
2. Socializa y se integra a las actividades en grupo y en equipo.				X
3. Participa activamente en las actividades de construcción y representación de una historia.				X
Observaciones:	Trabajó muy bien. (verbal)			
SESIÓN 6	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 2				
1. Nombra y representa formas de reconocer emociones en otros.				X
2. Menciona alguna acción que pudiera realizar para ayudar.				X
3. Socializa y se integra a las actividades en grupo y en equipo.			X	
Observaciones:	Le costó un poco la expresión, creo que le apena un poco expresarse de forma inabitual y ser observada (corporal)			

SESION 7	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 2				
1. Identifica o menciona sus emociones y las emociones de los demás.				
2. Socializa y se integra al grupo y al equipo.				
3. Muestra empatía y menciona alguna acción para ayudar.				
Observaciones:	NO ASISTIÓ			
SESIÓN 8	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 2				
1. Identifica 5 emociones y 5 circunstancias que las causan.				X
2. Utiliza refuerzos gráficos.			X	
3. Participa activamente en la construcción del mapa y la acuarela.			X	
Observaciones:	Se muestra un poco agresiva o dominante con su compañera, lo que acentuó lo temeroso de la otra niña.			

SESION 11	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 2				
1. Socializa y se integra a las actividades grupales y en equipo.				
2. Establece beneficios de estar en la casa hogar.				
3. Razones por las que no le gusta estar o quisiera cambiar.				
3. Socializa y se integra a las actividades grupales y en equipo.				
4. Participa activamente en construcción y representación de la historia.				
Observaciones:	NO SE IMPARTIÓ			
SESIÓN 12	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 2				
1.- Socializa y se integra en las actividades.				X
3.-Promueve la confianza en sus compañeros.				X
3.- Se observa seguro(a) al relacionarse y expresarse de forma oral o corporal.				X
Observaciones:	Buen trabajo.			

SESION 13	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 2				
1. Participa compartiendo opiniones en el trabajo de grupo.				X
2. Trabaja en equipo.				X
3. Infiere sobre la importancia de la observación y registro con los sentidos.				X
Observaciones:	Es muy participativa al momento de compartir o generar ideas, solo al momento de realizar actividades nuevas se deriene un poco al inicio, parece que teme al error sobre todo en las actividades de dibujo, es perfeccionista.			
SESIÓN 14	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 2				
1.- Socializa y se integra en las actividades.				X
2.- Trabaja en equipo.				X
3.-Toma el liderazgo y/o desiciones propias.				X
Observaciones:	Trabaja bien en equipo, solo es un poco dominante y exigente consigo misma y con los demás. Es mucho más deshinibida al trabajar con el cuerpo y la imaginación.			

SESION 15	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 2				
1. Socializa y se integra a las actividades grupales.				X
2.Trabajo en equipo.				X
3. Desarrollo de la actividad.			X	
Observaciones:	Al inicio le cuesta un poco realizar actividades nuevas, le cuesta un poco imaginar.			
SESIÓN 16	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 2				
1.- Socializa y se integra a las actividades grupales y en equipo.				X
2.- Reconocen y expresan emociones, sentimientos u opiniones.				X
3.- Expresa de forma corporal una emoción sentimiento o deseo.				X
Observaciones:				

SESION 17	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 2				
1. Socializa y se integra a las actividades grupales.				X
2. Trabajo en equipo.				X
3. . Reconoce y expresa emociones, sentimientos o deseos a traves de su cuerpo.			X	
Observaciones:				
SESIÓN 18	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 2				
1. Socializa y se integra a las actividades grupales.				X
2. Trabajo en equipo.			X	
3. Reconoce y expresa emociones, sentimientos o deseos a traves de su cuerpo.				X
Observaciones:	Buen trabajo durante toda la actividad. Solo de pronto tuvo cambios de humor porque estaba inconforme al ver el trazo de su cuerpo en el piso y se dio cuenta de sus cambios de humor y las razones.			

SESION 19	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 2				
1. Socializa y se integra a las actividades grupales.				X
2. Identifica 3 elementos significativos de la casa hogar.				X
3.- Desarrollo de la actividad.				X
Observaciones:				
SESIÓN 20	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 2				
1. Socializa y se integra a las actividades grupales.				X
2. Identifica 3 elementos significativos de la casa hogar y les otorga valores.				X
3.- Socializa el significado otorgado a sus imágenes y/o las imágenes en conjunto.				X
Observaciones:	Muy interesada en la actividad. Muy participativa al identificar o asignar significados a la imágenes.			

SESION 21	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 2				
1. Socializa y se integra a las actividades grupales.				X
2. Identifica las 5 plantas que más le gustan de la casa hogar.				X
3. Desarrollo de la actividad.				X
Observaciones:	Muy interesada en los procesos.			
SESIÓN 22	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 2				
1. Socializa y se integra a las actividades grupales.				
2. Identifica las 5 plantas que más le gustan de la casa hogar y les otorga valores.				
3. Desarrollo de la actividad.				
Observaciones:	NO SE IMPARTIÓ			

RÚBRICAS DE EVALUACIÓN POR SESIÓN NIÑA TRES

SESION 1	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 3				
1. Reconoce por lo menos 10 aspectos propios que le caractericen.				X
2. Socializa y se integra a las actividades en grupo y en equipo.				X
3. Realiza las actividades de dibujo.			X	
Observaciones:	Es participativa y propositiva, se integra fácilmente a las actividades. Es dominante se impone sobre los demás participantes del equipo.			
SESIÓN 2	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 3				
1. Nombra la emoción o sentimiento que tiene en ese momento.				X
2. Reconoce aspectos de sí mismo que le gustan, que le gustaría cambiar y como hacerlo.				X
3. Realiza un dibujo de si mismo.			X	
Observaciones:	Al inicio se muestra renuente a dibujarse pero lo hace finalmente.			

SESION 3	INSUFICIENTE	ELEMENTAL	BUENO	EXCELENTE
Nombre: Niña 3	No lo hace	Lo hace medianamente con estímulos	Lo hace titubeante	Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
1. Los niños nombran emociones o sentimientos que experimentan comunmente y la causa de los mismos.				X
2. Socializa y se integra a las actividades en grupo y en equipo.				X
3. Realiza las actividades de construcción y representación de una historia.				X
Observaciones:	Se muestra abierta y reflexiva, aunque le cuesta un poco interactuar con algunos de los niños ya que es algo dominante, impaciente y competitiva.			
SESIÓN 4	INSUFICIENTE	ELEMENTAL	BUENO	EXCELENTE
Nombre: Niña 3	No lo hace	Lo hace medianamente con estímulos	Lo hace titubeante	Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
1. Los niños nombran emociones o sentimientos que experimentan comunmente y la causa de los mismos.				X
2. Socializa y se integra a las actividades en grupo y en equipo.				X
3. Realiza las actividades de construcción y representación de una historia.				X
Observaciones:	Continúa trabajando muy bien, se muestra empática. Muestra mucha disposición y habilidades de liderazgo.			

SESION 5	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 3				
1. Nombra y representa formas de reconocer emociones en otros.				X
2. Menciona alguna acción que pudiera realizar para ayudar.				X
2. Socializa y se integra a las actividades en grupo y en equipo.				X
3. Participa activamente en las actividades de construcción y representación de una historia.				X
Observaciones:	Se muestra muy empática y reflexiva con las ideas de sus compañeros y participa en todas las actividades.			
SESIÓN 6	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 3				
1. Nombra y representa formas de reconocer emociones en otros.				X
2. Menciona alguna acción que pudiera realizar para ayudar.				X
3. Socializa y se integra a las actividades en grupo y en equipo.				X
Observaciones:	Muy participativa y reflexiva.			

SESION 7	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 3				
1. Identifica o menciona sus emociones y las emociones de los demás.				X
2. Socializa y se integra al grupo y al equipo.				X
3. Muestra empatía y menciona alguna acción para ayudar.				X
Observaciones:	Activa y participativa en todas las actividades.			
SESIÓN 8	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 3				
1. Identifica 5 emociones y 5 circunstancias que las causan.				X
2. Utiliza refuerzos gráficos.				X
3. Participa activamente en la construcción del mapa y la acuarela.				X
Observaciones:	A diferencia de la mayoría de las niñas presenta soltura al dibujarse a sí misma y trabajar en equipo.			

SESION 11	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 3				
1. Socializa y se integra a las actividades grupales y en equipo.				
2. Establece beneficios de estar en la casa hogar.				
3. Razones por las que no le gusta estar o quisiera cambiar.				
3. Socializa y se integra a las actividades grupales y en equipo.				
4. Participa activamente en construcción y representación de la historia.				
Observaciones:	NO SE LLEVÓ A CABO			
SESIÓN 12	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 3				
1.- Socializa y se integra en las actividades.				X
3.-Promueve la confianza en sus compañeros.				X
3.- Se observa seguro(a) al relacionarse y expresarse de forma oral o corporal.				X
Observaciones:	Buen trabajo, aunque siempre realizó los trabajos, a este punto su disposición es completa y ya que es líder influye en el trabajo de los demás.			

SESION 13	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 3				
1. Participa compartiendo opiniones en el trabajo de grupo.				X
2. Trabaja en equipo.				X
3. Infiere sobre la importancia de la observación y registro con los sentidos.				X
Observaciones:	Es mucho más abierta y empática hacia con sus pares a comparación del inicio. Lo que beneficia en la integración y seguridad de los más tímidos.			
SESIÓN 14	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 3				
1.- Socializa y se integra en las actividades.				X
2.- Trabaja en equipo.				X
3.-Toma el liderazgo y/o desiciones propias.				X
Observaciones:	Se muestra sorprendida, participativa y reflexiva.			

SESION 15	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 3				
1. Socializa y se integra a las actividades grupales.				X
2.Trabajo en equipo.				X
3. Desarrollo de la actividad.				X
Observaciones:	Su trabajo como líder en esta sesión fue muy bueno, al inicio se mostro un poco reacia a desarrollar ciertas actividades sobre todo que no consideraba viables, a este punto ya no muestra ninguna resistencia aun y cuando son actividades nuevas. Como líder cambió de ser un tanto excluyente, a integrar y considerar habilidades o consideraciones de su equipo.			
SESIÓN 16	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 3				
1.- Socializa y se integra a las actividades grupales y en equipo.				X
2.- Reconocen y expresan emociones, sentimientos u opiniones.				X
3.- Expresa de forma corporal una emoción sentimiento o deseo.				X
Observaciones:	Se observó contemplativa hacia la música y posteriormente se integró muy bien al movimiento.			

SESION 17	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 3				
1. Socializa y se integra a las actividades grupales.				
2. Trabajo en equipo.				
3. . Reconoce y expresa emociones, sentimientos o deseos a traves de su cuerpo.				
Observaciones:	NO ASISTIÓ			
SESIÓN 18	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 3				
1. Socializa y se integra a las actividades grupales.				X
2. Trabajo en equipo.				X
3. Reconoce y expresa emociones, sentimientos o deseos a traves de su cuerpo.				X
Observaciones:	Realizó bien todas las actividades. Al inicio al momento de trabajar en equipo en la representación de su silueta no estuvo conforme al igual que su compañera de equipo ya que las dos son muy competitivas y exigentes se mostraron disgustadas una con la otra, posteriormente vieron cualidades de las siluetas de otros equipos y su impresión cambió. Sus expresiones fueron mi cabeza no es así, mi cuello no es así.			

SESION 19	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 3				
1. Socializa y se integra a las actividades grupales.				X
2. Identifica 3 elementos significativos de la casa hogar.				X
3.- Desarrollo de la actividad.				X
Observaciones:	Sigue mejorando su empatía, integración y apoyo a sus compañeros.			
SESIÓN 20	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 3				
1. Socializa y se integra a las actividades grupales.				X
2. Identifica 3 elementos significativos de la casa hogar y les otorga valores.				X
3.- Socializa el significado otorgado a sus imágenes y/o las imágenes en conjunto.				X
Observaciones:	Muy participativa en el trabajo de grupo al otorgar significados y clasificar las imágenes fotográficas.			

SESION 21	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 3				
1. Socializa y se integra a las actividades grupales.				X
2. Identifica las 5 plantas que más le gustan de la casa hogar.				X
3. Desarrollo de la actividad.				X
Observaciones:	Excelente trabajo.			
SESIÓN 22	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre:				
1. Socializa y se integra a las actividades grupales.				
2. Identifica las 5 plantas que más le gustan de la casa hogar y les otorga valores.				
3. Desarrollo de la actividad.				
Observaciones:	NO SE LLEVÓ A CABO			

RÚBRICAS DE EVALUACIÓN POR SESIÓN NIÑA CUATRO

SESION 1 Nombre: Niña 4	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
1. Reconoce por lo menos 10 aspectos propios que le caractericen.			X	
2. Socializa y se integra a las actividades en grupo y en equipo.			X	
3. Realiza las actividades de dibujo.			X	
Observaciones:	Observadora, introvertida, poco expresiva. Trabaja con su equipo.			
SESIÓN 2 Nombre: Niña 4	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
1. Nombra la emoción o sentimiento que tiene en ese momento.			X	
2. Reconoce aspectos de sí mismo que le gustan, que le gustaría cambiar y como hacerlo.				X
3. Realiza un dibujo de si mismo.				X
Observaciones:	Aunque no es muy expresiva verbalmente, al momento de redactar muestra claridad y conocimiento de si misma, gustos, satisfacciones y aspectos que quisiera cambiar, que en este caso ultimo se refirió a cuestiones físicas.			

SESION 3	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 4				
1. Los niños nombran emociones o sentimientos que experimentan comunmente y la causa de los mismos.		X		
2. Socializa y se integra a las actividades en grupo y en equipo.			X	
3. Realiza las actividades de construcción y representación de una historia.			X	
Observaciones:	Se le dificulta expresarse en publico o en grupos grandes, aunque de forma individual o grupos pequeños muestra claridad en sus ideas y fluidez al participar en las actividades. También le cuesta socializar. Se muestra un poco cambiante en sus estados de animo.			
SESIÓN 4	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 4				
1. Los niños nombran emociones o sentimientos que experimentan comunmente y la causa de los mismos.			X	
2. Socializa y se integra a las actividades en grupo y en equipo.			X	
3. Realiza las actividades de construcción y representación de una historia.				X
Observaciones:	Se mostró sobre todo participativa en cuanto a la observación y atención en el desarrollo de la sesión: en la generación de la historia, al momento de ensayar y representar así como en las reflexiones finales.			

SESION 5	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 4				
1. Nombra y representa formas de reconocer emociones en otros.				X
2. Menciona alguna acción que pudiera realizar para ayudar.				X
2. Socializa y se integra a las actividades en grupo y en equipo.			X	
3. Participa activamente en las actividades de construcción y representación de una historia.			X	
Observaciones:	Aun le cuesta interactuar sobre todo en los procesos expresivos y más aún autoexpresivos, sin embargo observa e identifica fácilmente cuando se trata de otros. Le cuesta trabajo la expresión corporal aunque si realiza la actividad.			
SESIÓN 6	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 4				
1. Nombra y representa formas de reconocer emociones en otros.			X	
2. Menciona alguna acción que pudiera realizar para ayudar.			X	
3. Socializa y se integra a las actividades en grupo y en equipo.			X	
Observaciones:	Le cuesta la expresión corporal, habla poco, participa con estímulo cuando es trabajo de grupo. Aunque el trabajo directo con ella es muy fluido. Y generalmente interactúa con el mismo pequeño grupo.			

SESION 7 Nombre: Niña 4	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
1. Identifica o menciona sus emociones y las emociones de los demás.				
2. Socializa y se integra al grupo y al equipo.				
3. Muestra empatía y menciona alguna acción para ayudar.				
Observaciones:	No asistió			
SESIÓN 8 Nombre: Niña 4	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
1. Identifica 5 emociones y 5 circunstancias que las causan.				
2. Utiliza refuerzos gráficos.				
3. Participa activamente en la construcción del mapa y la acuarela.				
Observaciones:	No asistió			

SESION 11	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 4				
1. Socializa y se integra a las actividades grupales y en equipo.				
2. Establece beneficios de estar en la casa hogar.				
3. Razones por las que no le gusta estar o quisiera cambiar.				
3. Socializa y se integra a las actividades grupales y en equipo.				
4. Participa activamente en construcción y representación de la historia.				
Observaciones:	NO SE LLEVÓ A CABO			
SESIÓN 12	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 4				
1.- Socializa y se integra en las actividades.				X
3.-Promueve la confianza en sus compañeros.				X
3.- Se observa seguro(a) al relacionarse y expresarse de forma oral o corporal.				X
Observaciones:	Trabajó mucho mas fluida expresión corporal			

SESION 13 Nombre: Niña 4	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
1. Participa compartiendo opiniones en el trabajo de grupo.				X
2. Trabaja en equipo.				X
3. Infiere sobre la importancia de la observación y registro con los sentidos.				X
Observaciones:	Desarrollo muy fluida todas las actividades!			
SESIÓN 14 Nombre: Niña 4	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
1.- Socializa y se integra en las actividades.				X
2.- Trabaja en equipo.				X
3.-Toma el liderazgo y/o desiciones propias.				X
Observaciones:	Trabajó muy bien.			

SESION 15	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 4				
1. Socializa y se integra a las actividades grupales.			X	
2.Trabajo en equipo.				X
3. Desarrollo de la actividad.				X
Observaciones:				
SESIÓN 16	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 4				
1.- Socializa y se integra a las actividades grupales y en equipo.				X
2.- Reconocen y expresan emociones, sentimientos u opiniones.				X
3.- Expresa de forma corporal una emoción sentimiento o deseo.		X		
Observaciones:	La expresión verbal ha mejorado mucho hasta ahora pero corporalmente aun le cueta trabajo.			

SESION 17	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 4				
1. Socializa y se integra a las actividades grupales.				
2. Trabajo en equipo.				
3. . Reconoce y expresa emociones, sentimientos o deseos a traves de su cuerpo.				
Observaciones:	NO ASISTIÓ			
SESIÓN 18	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 4				
1. Socializa y se integra a las actividades grupales.				X
2. Trabajo en equipo.				X
3. Reconoce y expresa emociones, sentimientos o deseos a traves de su cuerpo.				X
Observaciones:	Dota de lementos de dibujo y color. Trabaja muy bien en equipo. Tiene iniciativa.			

SESION 19	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 4				
1. Socializa y se integra a las actividades grupales.				X
2. Identifica 3 elementos significativos de la casa hogar.				X
3.- Desarrollo de la actividad.				X
Observaciones:	Muy interesada en la actividad.			
SESIÓN 20	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 4				
1. Socializa y se integra a las actividades grupales.				X
2. Identifica 3 elementos significativos de la casa hogar y les otorga valores.				X
3.- Socializa el significado otorgado a sus imágenes y/o las imágenes en conjunto.				X
Observaciones:	Participa de forma muy activa en las actividades, es mucho mas integrada al trabajo del grupo, expresa sus pensamientos y opiniones de forma fluida. Su interacción con el grupo es mucho mas natural.			

SESION 21	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 4				
1. Socializa y se integra a las actividades grupales.				X
2. Identifica las 5 plantas que más le gustan de la casa hogar.				X
3. Desarrollo de la actividad.				X
Observaciones:	Se muestra muy participativa en la actividad e integrada con el grupo.			
SESIÓN 22	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 4				
1. Socializa y se integra a las actividades grupales.				
2. Identifica las 5 plantas que más le gustan de la casa hogar y les otorga valores.				
3. Desarrollo de la actividad.				
Observaciones:	NO SE LLEVÓ A CABO			

RÚBRICAS DE EVALUACIÓN POR SESIÓN NIÑA CINCO

SESION 1	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 5				
1. Reconoce por lo menos 10 aspectos propios que le caractericen.		X		
2. Socializa y se integra a las actividades en grupo y en equipo.		X		
3. Realiza las actividades de dibujo.	X			
Observaciones:	Se muestra atenta, sin embargo al momento de integrarse en equipo se ve temerosa, no quiere realizar el dibujo a un cuando se le insiste, argumenta que no puede y que no sabe como hacrlo. Pide apoyo a una compañera para realizar el traño y ella incorpora elementos.			
SESIÓN 2	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 5				
1. Nombra la emoción o sentimiento que tiene en ese momento.				X
2.Reconoce aspectos de sí mismo que le gustan, que le gustaría cambiar y como hacerlo.				X
3. Realiza un dibujo de si mismo.			X	
Observaciones:	Es tímida al momento de interactuar, expresar, relacionarse, pero identifica sin exponerse en su grupo.			

SESION 3	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 5				
1. Los niños nombran emociones o sentimientos que experimentan comunmente y la causa de los mismos.		X		
2. Socializa y se integra a las actividades en grupo y en equipo.		X		
3. Realiza las actividades de construcción y representación de una historia.				X
Observaciones:	Le cuesta trabajo expresarse en grupo y socializar e integrarse, sin embargo al final de la actividad al momento de construir la historia y representarla se mostro muy interesada y participativa sobre todo al llevar a cabo la actividad de crear la historia y representarla. Representó a un cachorro con miedo y se mostró muy fluida y divertida.			
SESIÓN 4	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 5				
1. Los niños nombran emociones o sentimientos que experimentan comunmente y la causa de los mismos.			X	
2. Socializa y se integra a las actividades en grupo y en equipo.			X	
3. Realiza las actividades de construcción y representación de una historia.				X
Observaciones:	Aunque de forma general esta niñas muy tímida y da la impresión que no está integrada con sus pares, al momento de llevar a cabo los ejercicios se muestra muy entusiasmada y participativa e incluso la inibicion en la forma de relacionarse con ellos disminuye por lo menos durante las actividades.			

SESION 5	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 5				
1. Nombra y representa formas de reconocer emociones en otros.				X
2. Menciona alguna acción que pudiera realizar para ayudar.				X
2. Socializa y se integra a las actividades en grupo y en equipo.				X
3. Participa activamente en las actividades de construcción y representación de una historia.				X
Observaciones:	Muestra una considerable mejoría en la integración y disposición para expresarse con su grupo. Las actividades le han ayudado a socializar y parece que también en adquirir seguridad, se le ve disfrutarlas y se esfuerza.			
SESIÓN 6	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 5				
1. Nombra y representa formas de reconocer emociones en otros.				X
2. Menciona alguna acción que pudiera realizar para ayudar.				X
3. Socializa y se integra a las actividades en grupo y en equipo.			X	
Observaciones:	Al momento de trabajar sola requirió estímulo, se le dificulta realizar actividades por sí misma y expresar sus ideas. Se muestra muy empática y observadora.			

SESION 7	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 5				
1. Identifica o menciona sus emociones y las emociones de los demás.			X	
2. Socializa y se integra al grupo y al equipo.			X	
3. Muestra empatía y menciona alguna acción para ayudar.				X
Observaciones:	Le cuesta hablar de si misma, sin embargo es muy empática y no tiene problema para expresar opiniones respecto a las actividades realizadas.			
SESIÓN 8	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 5				
1. Identifica 5 emociones y 5 circunstancias que las causan.				X
2. Utiliza refuerzos gráficos.			X	
3. Participa activamente en la construcción del mapa y la acuarela.				X
Observaciones:	Al inicio le costó integrarse a un equipo, nadie quiso trabajar con ella y ella tampoco hizo mucho para integrarse con alguien, trabajó sola, pero solo veía el papel por mucho tiempo temía realizar la actividad, trabajé con ella y finalmente desarrollo la actividad con mucho mas fluidez.			

SESION 11	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 5				
1. Socializa y se integra a las actividades grupales y en equipo.				
2. Establece beneficios de estar en la casa hogar.				
3. Razones por las que no le gusta estar o quisiera cambiar.				
3. Socializa y se integra a las actividades grupales y en equipo.				
4. Participa activamente en construcción y representación de la historia.				
Observaciones:	NO SE LLEVÓ A CABO			
SESIÓN 12	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 5				
1.- Socializa y se integra en las actividades.				X
3.-Promueve la confianza en sus compañeros.				X
3.- Se observa seguro(a) al relacionarse y expresarse de forma oral o corporal.				X
Observaciones:	Trabajó fluida e integrada en todas las actividades.			

SESION 13 Nombre: Niña 5	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
1. Participa compartiendo opiniones en el trabajo de grupo.				X
2. Trabaja en equipo.				X
3. Infiere sobre la importancia de la observación y registro con los sentidos.				X
Observaciones:	Mejor integración y confianza en el desarrollo de las actividades. Observadora.			
SESIÓN 14 Nombre: Niña 5	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
1.- Socializa y se integra en las actividades.				X
2.- Trabaja en equipo.				X
3.-Toma el liderazgo y/o desiciones propias.				X
Observaciones:	Mejor integración y confianza en el desarrollo de las actividades.			

SESION 15 Nombre: Niña 5	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
1. Socializa y se integra a las actividades grupales.				X
2.Trabajo en equipo.				X
3. Desarrollo de la actividad.				X
Observaciones:	Es notable el desarrollo de su capacidad y seguridad en la interacción con sus pares, así como en la expresión a comparación con el inicio. Parece que su timidez y temor para realizar las actividades tiene que ver con la aceptación que tenía el grupo hacia ella o las relaciones que establecía.			
SESIÓN 16 Nombre: Niña 5	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
1.- Socializa y se integra a las actividades grupales y en equipo.				X
2.- Reconocen y expresan emociones, sentimientos u opiniones.				X
3.- Expresa de forma corporal una emoción sentimiento o deseo.				X
Observaciones:	Al inicio necesitó de estímulo, pero desarrollo posteriormente la actividad de forma muy fluida. Al inicio una de las chicas más tímidas y aisladas, ahora es mucho más integrada y segura al momento de interactuar y realizar las actividades.			

SESION 17	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 5				
1. Socializa y se integra a las actividades grupales.				X
2. Trabajo en equipo.				X
3. . Reconoce y expresa emociones, sentimientos o deseos a traves de su cuerpo.				X
Observaciones:				
SESIÓN 18	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 5				
1. Socializa y se integra a las actividades grupales.				X
2. Trabajo en equipo.				X
3. Reconoce y expresa emociones, sentimientos o deseos a traves de su cuerpo.				X
Observaciones:	Buen trabajo en todas las actividades.			

SESION 19 Nombre: Niña 5	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
1. Socializa y se integra a las actividades grupales.				X
2. Identifica 3 elementos significativos de la casa hogar.				X
3.- Desarrollo de la actividad.				X
Observaciones:				
SESIÓN 20 Nombre: Niña 5	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
1. Socializa y se integra a las actividades grupales.				X
2. Identifica 3 elementos significativos de la casa hogar y les otorga valores.				X
3.- Socializa el significado otorgado a sus imágenes y/o las imágenes en conjunto.				X
Observaciones:	Muy buen trabajo, participó muy bien tanto en el trabajo individual como grupal.			

SESION 21	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 5				
1. Socializa y se integra a las actividades grupales.				X
2. Identifica las 5 plantas que más le gustan de la casa hogar.				X
3. Desarrollo de la actividad.				X
Observaciones:	Excelente respuesta, integración, seguridad al realizar las actividades, expresión. El cambio es notable			
SESIÓN 22	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 5				
1. Socializa y se integra a las actividades grupales.				
2. Identifica las 5 plantas que más le gustan de la casa hogar y les otorga valores.				
3. Desarrollo de la actividad.				
Observaciones:	NO SE LLEVÓ A CABO			

RÚBRICAS DE EVALUACIÓN POR SESIÓN NIÑA SEIS

SESION 1	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 6				
1. Reconoce por lo menos 10 aspectos propios que le caractericen.				X
2. Socializa y se integra a las actividades en grupo y en equipo.		X		
3. Realiza las actividades de dibujo.			X	
Observaciones:	Aunque al inicio no tenía claros los aspectos propios no le costó trabajo identificarlos y expresarlos en el grupo, sin embargo al momento de integrarse a un equipo le costó trabajo aunque finalmente se agrupó y realizó la actividad sin problema.			
SESIÓN 2	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 6				
1. Nombra la emoción o sentimiento que tiene en ese momento.				X
2. Reconoce aspectos de sí mismo que le gustan, que le gustaría cambiar y como hacerlo.				X
3. Realiza un dibujo de si mismo.			X	
Observaciones:	Se reconoce, aunque le cuesta interactuar en gpos pequeños. Es atenta y reflexiva.			

SESION 3	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 6				
1. Los niños nombran emociones o sentimientos que experimentan comunmente y la causa de los mismos.				X
2. Socializa y se integra a las actividades en grupo y en equipo.			X	
3. Realiza las actividades de construcción y representación de una historia.				X
Observaciones:	Participa de forma activa, presenta elementos expresivos corporales en la repres			
SESIÓN 4	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 6				
1. Los niños nombran emociones o sentimientos que experimentan comunmente y la causa de los mismos.				X
2. Socializa y se integra a las actividades en grupo y en equipo.				X
3. Realiza las actividades de construcción y representación de una historia.				X
Observaciones:	Decide compartir una historia personal que le ocasionó tristeza. Dirige a su equipo para representar una escena. Realiza buenas reflexiones al final de la sesión.			

SESION 5	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 6				
1. Nombra y representa formas de reconocer emociones en otros.				X
2. Menciona alguna acción que pudiera realizar para ayudar.				X
2. Socializa y se integra a las actividades en grupo y en equipo.				X
3. Participa activamente en las actividades de construcción y representación de una historia.				X
Observaciones:	Es observadora, empatica propositiva, reflexiva y temeraria.			
SESIÓN 6	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 6				
1. Nombra y representa formas de reconocer emociones en otros.				X
2. Menciona alguna acción que pudiera realizar para ayudar.				X
3. Socializa y se integra a las actividades en grupo y en equipo.				X
Observaciones:	Reflexiva, empática, respetuosa, escpresiva y creativa.			

SESION 7	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 6				
1. Identifica o menciona sus emociones y las emociones de los demás.				X
2. Socializa y se integra al grupo y al equipo.				X
3. Muestra empatía y menciona alguna acción para ayudar.				X
Observaciones:	Muestra mucha empatía y reflexion, participativa.			
SESIÓN 8	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 6				
1. Identifica 5 emociones y 5 circunstancias que las causan.				
2. Utiliza refuerzos gráficos.				
3. Participa activamente en la construcción del mapa y la acuarela.				
Observaciones:	NO ASISTIÓ			

SESION 11	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 6				
1. Socializa y se integra a las actividades grupales y en equipo.				
2. Establece beneficios de estar en la casa hogar.				
3. Razones por las que no le gusta estar o quisiera cambiar.				
3. Socializa y se integra a las actividades grupales y en equipo.				
4. Participa activamente en construcción y representación de la historia.				
Observaciones:	NO SE LLEVÓ A CABO			
SESIÓN 12	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 6				
1.- Socializa y se integra en las actividades.				X
3.-Promueve la confianza en sus compañeros.				X
3.- Se observa seguro(a) al relacionarse y expresarse de forma oral o corporal.				X
Observaciones:				

SESION 13	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 6				
1. Participa compartiendo opiniones en el trabajo de grupo.				X
2. Trabaja en equipo.				X
3. Infiere sobre la importancia de la observación y registro con los sentidos.				X
Observaciones:	Muestra mucha sensibilidad y habilidades perceptivas. También capacidad expresiva. Desarrolla las actividades de forma sobresaliente. Muy fluida y creativa.			
SESIÓN 14	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 6				
1.- Socializa y se integra en las actividades.				X
2.- Trabaja en equipo.				X
3.-Toma el liderazgo y/o desiciones propias.				X
Observaciones:	Es muy creativa y propositiva.			

SESION 15	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre:				
1. Socializa y se integra a las actividades grupales.				X
2.Trabajo en equipo.				X
3. Desarrollo de la actividad.				X
Observaciones:	Trabaja muy bien en equipo, así como también en forma independiente.			
SESIÓN 16	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 6				
1.- Socializa y se integra a las actividades grupales y en equipo.				X
2.- Reconocen y expresan emociones, sentimientos u opiniones.				X
3.- Expresa de forma corporal una emoción sentimiento o deseo.				X
Observaciones:	Aunque al inicio le costaba un poco expresar corporalmente, o fluir en la practica en cuanto a movimientos extra cotidianos, a este punto muestra mucho menos resistencia y más fluidez.			

SESION 17	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 6				
1. Socializa y se integra a las actividades grupales.				X
2. Trabajo en equipo.				X
3. . Reconoce y expresa emociones, sentimientos o deseos a traves de su cuerpo.				X
Observaciones:				
SESIÓN 18	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 6				
1. Socializa y se integra a las actividades grupales.				X
2. Trabajo en equipo.				X
3. Reconoce y expresa emociones, sentimientos o deseos a traves de su cuerpo.				X
Observaciones:	A este punto la forma en que se integra al grupo es muy buena, es muy expresiva y creativa al momento de trabajar las actividades.			

SESION 19	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 6				
1. Socializa y se integra a las actividades grupales.				X
2. Identifica 3 elementos significativos de la casa hogar.				X
3.- Desarrollo de la actividad.				X
Observaciones:	Buen trabajo.			
SESIÓN 20	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 6				
1. Socializa y se integra a las actividades grupales.				X
2. Identifica 3 elementos significativos de la casa hogar y les otorga valores.				X
3.- Socializa el significado otorgado a sus imágenes y/o las imágenes en conjunto.				X
Observaciones:	Muy participativa			

SESION 21	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 6				
1. Socializa y se integra a las actividades grupales.				X
2. Identifica las 5 plantas que más le gustan de la casa hogar.				X
3. Desarrollo de la actividad.				X
Observaciones:	¡Buen trabajo!			
SESIÓN 22	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 6				
1. Socializa y se integra a las actividades grupales.				
2. Identifica las 5 plantas que más le gustan de la casa hogar y les otorga valores.				
3. Desarrollo de la actividad.				
Observaciones:	NO SE LLEVÓ A CABO			

RÚBRICAS DE EVALUACIÓN POR SESIÓN NIÑA SIETE

SESION 1	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 7				
1. Reconoce por lo menos 10 aspectos propios que le caractericen.			X	
2. Socializa y se integra a las actividades en grupo y en equipo.			X	
3. Realiza las actividades de dibujo.			X	
Observaciones:	Es activa y propositiva. Ayuda a sus compañeros a desarrollar las actividades.			
SESIÓN 2	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 7				
1. Nombra la emoción o sentimiento que tiene en ese momento.			X	
2.Reconoce aspectos de sí mismo que le gustan, que le gustaría cambiar y como hacerlo.			X	
3. Realiza un dibujo de si mismo.				x
Observaciones:	Titubea un poco pero expresa como se siente. Reconoce lo que le gusta, de ella pero no habla sobre lo que quisiera cambiar y como hacerlo.			

SESION 3	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 7				
1. Los niños nombran emociones o sentimientos que experimentan comunmente y la causa de los mismos.				X
2. Socializa y se integra a las actividades en grupo y en equipo.			X	
3. Realiza las actividades de construcción y representación de una historia.				X
Observaciones:	Aunque no propone, si participa. Al final realiza buenas reflexiones individuales, aunque tibeaba un poco al momento de integrarse o interactuar con un grupo.			
SESIÓN 4	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 7				
1. Los niños nombran emociones o sentimientos que experimentan comunmente y la causa de los mismos.				X
2. Socializa y se integra a las actividades en grupo y en equipo.				X
3. Realiza las actividades de construcción y representación de una historia.				X
Observaciones:	Ella decidió ser quien dirigiérase y blararía de un suseso propio que le llevó a una emocion emportante.			

SESION 5	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 7				
1. Nombra y representa formas de reconocer emociones en otros.				X
2. Menciona alguna acción que pudiera realizar para ayudar.				X
2. Socializa y se integra a las actividades en grupo y en equipo.				X
3. Participa activamente en las actividades de construcción y representación de una historia.				X
Observaciones:	Esta sesión se encargó de ser la líder de su equipo dirigió la generación de la historia y el modo de representarla, incluyendo y tomando en cuenta las aportaciones o ideas de sus compañeros.			
SESIÓN 6	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 7				
1. Nombra y representa formas de reconocer emociones en otros.				X
2. Menciona alguna acción que pudiera realizar para ayudar.				X
3. Socializa y se integra a las actividades en grupo y en equipo.				X
Observaciones:				

SESION 7	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 7				
1. Identifica o menciona sus emociones y las emociones de los demás.				X
2. Socializa y se integra al grupo y al equipo.				X
3. Muestra empatía y menciona alguna acción para ayudar.				X
Observaciones:	Contextualiza y aporta ideas.			
SESIÓN 8	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 7				
1. Identifica 5 emociones y 5 circunstancias que las causan.				
2. Utiliza refuerzos gráficos.				
3. Participa activamente en la construcción del mapa y la acuarela.				
Observaciones:	NO ASISTIÓ.			

SESION 11	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 7				
1. Socializa y se integra a las actividades grupales y en equipo.				
2. Establece beneficios de estar en la casa hogar.				
3. Razones por las que no le gusta estar o quisiera cambiar.				
3. Socializa y se integra a las actividades grupales y en equipo.				
4. Participa activamente en construcción y representación de la historia.				
Observaciones:	NO SE LLEVÓ A CABO			
SESIÓN 12	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 7				
1.- Socializa y se integra en las actividades.				X
3.-Promueve la confianza en sus compañeros.				X
3.- Se observa seguro(a) al relacionarse y expresarse de forma oral o corporal.				X
Observaciones:	Buen trabajo. Su disposición para realizar nuevas actividades es muy buena así como su integración con el grupo.			

SESION 13	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 7				
1. Participa compartiendo opiniones en el trabajo de grupo.				X
2. Trabaja en equipo.				X
3. Infiere sobre la importancia de la observación y registro con los sentidos.				X
Observaciones:	Se muestra reflexiva y expresa sus ideas abiertamente.			
SESIÓN 14	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 7				
1.- Socializa y se integra en las actividades.				X
2.- Trabaja en equipo.				X
3.-Toma el liderazgo y/o desiciones propias.				X
Observaciones:	Buen trabajo.			

SESION 15	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 7				
1. Socializa y se integra a las actividades grupales.				X
2.Trabajo en equipo.				X
3. Desarrollo de la actividad.				X
Observaciones:	Excelente trabajo.			
SESIÓN 16	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 7				
1.- Socializa y se integra a las actividades grupales y en equipo.				X
2.- Reconocen y expresan emociones, sentimientos u opiniones.				X
3.- Expresa de forma corporal una emoción sentimiento o deseo.				X
Observaciones:	Buen trabajo, como de forma general es una niña muy abierta y dispuesta a trabajar.			

SESION 17 Nombre: Niña 7	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
1. Socializa y se integra a las actividades grupales.				X
2. Trabajo en equipo.				X
3. . Reconoce y expresa emociones, sentimientos o deseos a traves de su cuerpo.				X
Observaciones:				
SESIÓN 18 Nombre: Niña 7	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
1. Socializa y se integra a las actividades grupales.				X
2. Trabajo en equipo.				X
3. Reconoce y expresa emociones, sentimientos o deseos a traves de su cuerpo.				X
Observaciones:				

SESION 19	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 7				
1. Socializa y se integra a las actividades grupales.				X
2. Identifica 3 elementos significativos de la casa hogar.				X
3.- Desarrollo de la actividad.				X
Observaciones:				
SESIÓN 20	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 7				
1. Socializa y se integra a las actividades grupales.				X
2. Identifica 3 elementos significativos de la casa hogar y les otorga valores.				X
3.- Socializa el significado otorgado a sus imágenes y/o las imágenes en conjunto.				X
Observaciones:	Excelente participación en todas las actividades. Aunque en esta sesion se mostro mucha participacion, observación e interés por parte de de todos los niños y niñas en la construccion de significados e identificación de simbolos importantes de la casa hogar. Esta niña es una muestra de la posibilidad y alcances que tiene la implementación al momento de generar sentido y patrimonio de una experiencia, el ejemplo es su trabajo individual, en el que de forma escrita podemos encontrar elementos mencionados.			

SESION 21	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 7				
1. Socializa y se integra a las actividades grupales.				X
2. Identifica las 5 plantas que más le gustan de la casa hogar.				X
3. Desarrollo de la actividad.				X
Observaciones:	¡Excelente trabajo!			
SESIÓN 22	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 7				
1. Socializa y se integra a las actividades grupales.				
2. Identifica las 5 plantas que más le gustan de la casa hogar y les otorga valores.				
3. Desarrollo de la actividad.				
Observaciones:	NO SE LLEVÓ A CABO			

RÚBRICAS DE EVALUACIÓN POR SESIÓN NIÑA OCHO

SESION 1	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 8				
1. Reconoce por lo menos 10 aspectos propios que le caractericen.		X		
2. Socializa y se integra a las actividades en grupo y en equipo.		X		
3. Realiza las actividades de dibujo.		X		
Observaciones:	Se aparta de forma general, tímida al expresarse, aunque en la actividad de dibujo es exigente con su equipo y consigo misma.			
SESIÓN 2	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 8				
1. Nombra la emoción o sentimiento que tiene en ese momento.			X	
2.Reconoce aspectos de sí mismo que le gustan, que le gustaría cambiar y como hacerlo.		X		
3. Realiza un dibujo de si mismo.			X	
Observaciones:				

SESION 3	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 8				
1. Los niños nombran emociones o sentimientos que experimentan comunmente y la causa de los mismos.				x
2. Socializa y se integra a las actividades en grupo y en equipo.			X	
3. Realiza las actividades de construcción y representación de una historia.				X
Observaciones:	Aunque de inicio se le dificulta hablar de sí misma, habla en tercera persona o respecto a algun tema de forma firme, es reflexiva respecto a los temas tratados y aunque al inicio estuvo renuente a realizar la actividad terminó lidereando y organizando a su equipo, activa en la construcción de la historia y su representación.			
SESIÓN 4	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 8				
1. Los niños nombran emociones o sentimientos que experimentan comunmente y la causa de los mismos.			X	
2. Socializa y se integra a las actividades en grupo y en equipo.				X
3. Realiza las actividades de construcción y representación de una historia.				X
Observaciones:	Le costó hablar de sí misma en esta ocasión aunque si lo hizo, y en esta ocasión participó mas bien siguiendo a otro lider, se mostró un poco menos activa que la sesión pasada pero reflexiva al finalizar la sesión.			

SESION 5	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 8				
1. Nombra y representa formas de reconocer emociones en otros.				X
2. Menciona alguna acción que pudiera realizar para ayudar.				X
2. Socializa y se integra a las actividades en grupo y en equipo.			X	
3. Participa activamente en las actividades de construcción y representación de una historia.			X	
Observaciones:	Muestra sensibilidad perceptiva y empatía , le cuesta trabajar con todo el grupo. Es un tanto competitiva. Se muestra mucho más activa cuando ella esta como lider.			
SESIÓN 6	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 8				
1. Nombra y representa formas de reconocer emociones en otros.				
2. Menciona alguna acción que pudiera realizar para ayudar.				
3. Socializa y se integra a las actividades en grupo y en equipo.				
Observaciones:	NO ASISTIÓ A LA SESIÓN.			

SESION 7	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 8				
1. Identifica o menciona sus emociones y las emociones de los demás.				
2. Socializa y se integra al grupo y al equipo.				
3. Muestra empatía y menciona alguna acción para ayudar.				
Observaciones:	NO ASISTIÓ A LA SESIÓN.			
SESIÓN 8	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 8				
1. Identifica 5 emociones y 5 circunstancias que las causan.				
2. Utiliza refuerzos gráficos.				
3. Participa activamente en la construcción del mapa y la acuarela.				
Observaciones:	NO ASISTIÓ A LA SESIÓN.			

SESION 11	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 8				
1. Socializa y se integra a las actividades grupales y en equipo.				
2. Establece beneficios de estar en la casa hogar.				
3. Razones por las que no le gusta estar o quisiera cambiar.				
3. Socializa y se integra a las actividades grupales y en equipo.				
4. Participa activamente en construcción y representación de la historia.				
Observaciones:	NO SE LLEVÓ A CABO			
SESIÓN 12	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 8				
1.- Socializa y se integra en las actividades.				X
3.-Promueve la confianza en sus compañeros.				X
3.- Se observa seguro(a) al relacionarse y expresarse de forma oral o corporal.				X
Observaciones:				

SESION 13 Nombre: Niña 8	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
1. Participa compartiendo opiniones en el trabajo de grupo.				X
2. Trabaja en equipo.				X
3. Infiere sobre la importancia de la observación y registro con los sentidos.				X
Observaciones:				
SESIÓN 14 Nombre: Niña 8	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
1.- Socializa y se integra en las actividades.				X
2.- Trabaja en equipo.			X	
3.-Toma el liderazgo y/o desiciones propias.				X
Observaciones:				

SESION 15 Nombre: Niña 8	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
1. Socializa y se integra a las actividades grupales.				
2.Trabajo en equipo.				
3. Desarrollo de la actividad.				
Observaciones:	NO ASISTIÓ			
SESIÓN 16 Nombre: Niña 8	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
1.- Socializa y se integra a las actividades grupales y en equipo.				
2.- Reconocen y expresan emociones, sentimientos u opiniones.				
3.- Expresa de forma corporal una emoción sentimiento o deseo.				
Observaciones:	NO ASISTIÓ			

SESION 17	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 8				
1. Socializa y se integra a las actividades grupales.				X
2. Trabajo en equipo.			X	
3. . Reconoce y expresa emociones, sentimientos o deseos a traves de su cuerpo.				X
Observaciones:	Le cuesta un poco trabajar en equipo o integrarse al mismo, o bien lo hace de forma superficial o simplemente en lo necesario, aunque siempre lo hace.			
SESIÓN 18	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 8				
1. Socializa y se integra a las actividades grupales.				X
2. Trabajo en equipo.				X
3. Reconoce y expresa emociones, sentimientos o deseos a traves de su cuerpo.				X
Observaciones:	El dibujo es una actividad que le agrada mucho siempre incorpora elementos expresivos y creativos distinguibles. La expresion corporal le apena al parecer. Le es mucho mas fácil trabajar dentro de un grupo.			

SESION 19	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 8				
1. Socializa y se integra a las actividades grupales.				
2. Identifica 3 elementos significativos de la casa hogar.				
3.- Desarrollo de la actividad.				
Observaciones:	NO ASISTIÓ			
SESIÓN 20	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 8				
1. Socializa y se integra a las actividades grupales.				X
2. Identifica 3 elementos significativos de la casa hogar y les otorga valores.				X
3.- Socializa el significado otorgado a sus imágenes y/o las imágenes en conjunto.				X
Observaciones:	Como no asistió a la sesión anterior trabajó con las imágenes una vez impresas.			

SESION 21	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 8				
1. Socializa y se integra a las actividades grupales.				X
2. Identifica las 5 plantas que más le gustan de la casa hogar.				X
3. Desarrollo de la actividad.				X
Observaciones:	Mostró mucho empeño en todo el proceso, selección y composición.			
SESIÓN 22	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niña 8				
1. Socializa y se integra a las actividades grupales.				
2. Identifica las 5 plantas que más le gustan de la casa hogar y les otorga valores.				
3. Desarrollo de la actividad.				
Observaciones:	NO SE LLEVÓ A CABO			

RÚBRICAS DE EVALUACIÓN POR SESIÓN NIÑO 1

SESION 1	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niño 1				
1. Reconoce por lo menos 10 aspectos propios que le caractericen.		X		
2. Socializa y se integra a las actividades en grupo y en equipo.			X	
3. Realiza las actividades de dibujo.			X	
Observaciones:	Es introvertido, poco expresivo, no le es fácil trabajar en equipo y finalmente se integra conformando un equipo de dos con otro niño con características similares.			
SESIÓN 2	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niño 1				
1. Nombra la emoción o sentimiento que tiene en ese momento.			X	
2.Reconoce aspectos de sí mismo que le gustan, que le gustaría cambiar y como hacerlo.				X
3. Realiza un dibujo de si mismo.			X	
Observaciones:	Mostró buena descripción escrita sobre si mismo incluso habló de sus deseos como el tener autos, medianamente sobre lo que le gusta de si mismo habilidad y lo que no le gusta se refirió al físico. Se considera malvado.			

SESION 3	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niño 1				
1. Los niños nombran emociones o sentimientos que experimentan comunmente y la causa de los mismos.		X		
2. Socializa y se integra a las actividades en grupo y en equipo.			X	
3. Realiza las actividades de construcción y representación de una historia.			X	
Observaciones:	Le cuesta trabajo expresarse o identificar sus emociones o sentimientos aunque también podría ser que lo hace coo buscando atención porque simpre termina haciendolo. Le cuesta socializar sobre todo con las niñas pero terminó participando siguiendo indicaciones de las niñas.			
SESIÓN 4	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niño 1				
1. Los niños nombran emociones o sentimientos que experimentan comunmente y la causa de los mismos.			X	
2. Socializa y se integra a las actividades en grupo y en equipo.			X	
3. Realiza las actividades de construcción y representación de una historia.			X	
Observaciones:	Sigue trabajando con apoyo y sin comprometerse demasiado en la actividad sin embargo participa y esta atento la mayoría del tiempo.			

SESION 5	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niño 1				
1. Nombra y representa formas de reconocer emociones en otros.			X	
2. Menciona alguna acción que pudiera realizar para ayudar.			X	
2. Socializa y se integra a las actividades en grupo y en equipo.			X	
3. Participa activamente en las actividades de construcción y representación de una historia.			X	
Observaciones:	Generalmente necesita estímulo para trabajar pero también siempre termina haciendolo; sigue siendo un tanto titubeante en la interacción con los otros y sobre todo con las niñas. Le cuesta trabajo expresarse en la representaciones pero en esta ocasión su representación fue muy natural quizá por tratarse de una queja común.			
SESIÓN 6	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niño 1				
1. Nombra y representa formas de reconocer emociones en otros.			X	
2. Menciona alguna acción que pudiera realizar para ayudar.				X
3. Socializa y se integra a las actividades en grupo y en equipo.				X
Observaciones:	Se muestra más fluido en las actividades aunque también mas juguetón. Se le dificulta la expresión verbal, casi no habla pero si interactua, generalmente a modo de juego.			

SESION 7	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niño 1				
1. Identifica o menciona sus emociones y las emociones de los demás.		X		
2. Socializa y se integra al grupo y al equipo.			X	
3. Muestra empatía y menciona alguna acción para ayudar.				X
Observaciones:	Sigue costandole la expresión verbal en grupo pero de forma individual les es más fácil.			
SESIÓN 8	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niño 1				
1. Identifica 5 emociones y 5 circunstancias que las causan.				X
2. Utiliza refuerzos gráficos.				X
3. Participa activamente en la construcción del mapa y la acuarela.				X
Observaciones:	En esta sesión se mostró mucho mas dispuesto y fluido en todas las actividades y también más integrado aun y trabajó en equipo y tomó desafíos.			

SESION 11	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niño 1				
1. Socializa y se integra a las actividades grupales y en equipo.				
2. Establece beneficios de estar en la casa hogar.				
3. Razones por las que no le gusta estar o quisiera cambiar.				
3. Socializa y se integra a las actividades grupales y en equipo.				
4. Participa activamente en construcción y representación de la historia.				
Observaciones:	NO SE LLEVÓ A CABO			
SESIÓN 12	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niño 1				
1.- Socializa y se integra en las actividades.				X
3.-Promueve la confianza en sus compañeros.			X	
3.- Se observa seguro(a) al relacionarse y expresarse de forma oral o corporal.			X	
Observaciones:	A este punto niño 1 se integra mucho mejor en las actividades, algunas en las que siente pena lo hace a modo de juego pero ya no le cuesta trabajo como al inicio y también su comunicación mejoró.			

SESION 13	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niño 1				
1. Participa compartiendo opiniones en el trabajo de grupo.				X
2. Trabaja en equipo.			X	
3. Infiere sobre la importancia de la observación y registro con los sentidos.			X	
Observaciones:	Generalmente habla hasta que se le inciste pero pero en esta sesión es mucho mas comunicativo y expresivo.			
SESIÓN 14	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niño 1				
1.- Socializa y se integra en las actividades.				X
2.- Trabaja en equipo.				X
3.-Toma el liderazgo y/o desiciones propias.			X	
Observaciones:	Parece más disfrutar del trabajo individual o en grupos pequeños, no se siente cómodo lidereando hasta ahora.			

SESION 15	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niño 1				
1. Socializa y se integra a las actividades grupales.				X
2.Trabajo en equipo.			X	
3. Desarrollo de la actividad.				X
Observaciones:	Es más fluida la interacción, y la forma de comunicarse tanto con pares como con el facilitador.			
SESIÓN 16	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niño 1				
1.- Socializa y se integra a las actividades grupales y en equipo.			X	
2.- Reconocen y expresan emociones, sentimientos u opiniones.		X		
3.- Expresa de forma corporal una emoción sentimiento o deseo.		X		
Observaciones:	Le costó un poco pero con estímulos realiza la actividad a modo de juego.			

SESION 17 Nombre: Niño 1	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
1. Socializa y se integra a las actividades grupales.				X
2. Trabajo en equipo.				X
3. . Reconoce y expresa emociones, sentimientos o deseos a traves de su cuerpo.				X
Observaciones:				
SESIÓN 18 Nombre: Niño 1	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
1. Socializa y se integra a las actividades grupales.				
2. Trabajo en equipo.				
3. Reconoce y expresa emociones, sentimientos o deseos a traves de su cuerpo.				
Observaciones:	NO ASISTIÓ			

SESION 19	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niño 1				
1. Socializa y se integra a las actividades grupales.				X
2. Identifica 3 elementos significativos de la casa hogar.				X
3.- Desarrollo de la actividad.				X
Observaciones:	No es muy expresivo pero su interacción ha mejorado considerablemente, así como su disposición y desarrollo de ejercicios.			
SESIÓN 20	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niño 1				
1. Socializa y se integra a las actividades grupales.				
2. Identifica 3 elementos significativos de la casa hogar y les otorga valores.				
3.- Socializa el significado otorgado a sus imágenes y/o las imágenes en conjunto.				
Observaciones:	NO ASISTIÓ			

SESION 21	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niño 1				
1. Socializa y se integra a las actividades grupales.				X
2. Identifica las 5 plantas que más le gustan de la casa hogar.				X
3. Desarrollo de la actividad.				X
Observaciones:	Excelente trabajo. Mucho más integrado, fluido, involucrado.			
SESIÓN 22	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niño 1				
1. Socializa y se integra a las actividades grupales.				
2. Identifica las 5 plantas que más le gustan de la casa hogar y les otorga valores.				
3. Desarrollo de la actividad.				
Observaciones:	NO SE LLEVÓ A CABO			

RÚBRICAS DE EVALUACIÓN POR SESIÓN NIÑO DOS

SESION 1	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niño 2				
1. Reconoce por lo menos 10 aspectos propios que le caractericen.		X		
2. Socializa y se integra a las actividades en grupo y en equipo.		X		
3. Realiza las actividades de dibujo.				X
Observaciones:	Es muy inquieto, casi no interactúa con los demás a excepción de uno de los niños, aunque quería trabajar solo termina trabajando en par. Muestra interés y habilidad en el dibujo.			
SESIÓN 2	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niño 2				
1. Nombra la emoción o sentimiento que tiene en ese momento.			X	
2. Reconoce aspectos de sí mismo que le gustan, que le gustaría cambiar y como hacerlo.				X
3. Realiza un dibujo de sí mismo.		X		
Observaciones:	Dibuja velocidad y un auto ya que entre lo que le considera que le define es la velocidad.			

SESION 3	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niño 2				
1. Los niños nombran emociones o sentimientos que experimentan comunmente y la causa de los mismos.		X		
2. Socializa y se integra a las actividades en grupo y en equipo.		X		
3. Realiza las actividades de construcción y representación de una historia.			X	
Observaciones:	Como generalmente le cuesta trabajo integars y un poco más conlas niñas. Aunque no fue propositivo o participativo al momento de representar realiza las actividades que le indican.			
SESIÓN 4	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niño 2				
1. Los niños nombran emociones o sentimientos que experimentan comunmente y la causa de los mismos.		X		
2. Socializa y se integra a las actividades en grupo y en equipo.			X	
3. Realiza las actividades de construcción y representación de una historia.			X	
Observaciones:	Aunque sigue siendo difícil expresar y comunicarse, de forma verbal, corporalmente realiza las actividades y es observador.			

SESION 5	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niño 2				
1. Nombra y representa formas de reconocer emociones en otros.		X		
2. Menciona alguna acción que pudiera realizar para ayudar.			X	
2. Socializa y se integra a las actividades en grupo y en equipo.				X
3. Participa activamente en las actividades de construcción y representación de una historia.				X
Observaciones:	En esta ocasión al momento de representar fue muy fluido, aunque su equipo fue de puros niños y el tema que representaron fue una queja comun de los niños, que se caracterizó por la escenificación corporal sin diálogos.			
SESIÓN 6	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niño 2				
1. Nombra y representa formas de reconocer emociones en otros.		X		
2. Menciona alguna acción que pudiera realizar para ayudar.			X	
3. Socializa y se integra a las actividades en grupo y en equipo.			X	
Observaciones:	Le cuesta trabajo expresarse de forma verbal aunque lo hace cuando se le inciste, si se trabajan ejercicios de expresión corporal lo hace si se trabaja directamente con él y forzandole un poco trabaja muy bien.			

SESION 7	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niño 2				
1. Identifica o menciona sus emociones y las emociones de los demás.		X		
2. Socializa y se integra al grupo y al equipo.			X	
3. Muestra empatía y menciona alguna acción para ayudar.			X	
Observaciones:	Es un poco nervioso, aunque se muestra empático, le cuesta tomar desiciones cuando se trata de otros y le cuesta la expresión verbal de sus emociones. Las actividades plasticas son las actividades que más parece disfrutar, parece que le gusta y le da seguridad, lo corporal necesita estímulos pero igual lo realiza, solo la expresión verbal en grupo casi nada.			
SESIÓN 8	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niño 2				
1. Identifica 5 emociones y 5 circunstancias que las causan.				X
2. Utiliza refuerzos gráficos.				X
3. Participa activamente en la construcción del mapa y la acuarela.				X
Observaciones:	Esta sesión trabajó muy bien, sin embargo trabajó solo una de las actividades que se realizaron en parejas. Aunque generalmente al tratarse de dibujo pintura o algo plástico siempre es dedicado y decide trabajar solo.			

SESION 11	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niño 2				
1. Socializa y se integra a las actividades grupales y en equipo.				
2. Establece beneficios de estar en la casa hogar.				
3. Razones por las que no le gusta estar o quisiera cambiar.				
3. Socializa y se integra a las actividades grupales y en equipo.				
4. Participa activamente en construcción y representación de la historia.				
Observaciones:	NO SE LLEVÓ A CABO			
SESIÓN 12	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niño 2				
1.- Socializa y se integra en las actividades.				X
3.-Promueve la confianza en sus compañeros.			X	
3.- Se observa seguro(a) al relacionarse y expresarse de forma oral o corporal.				X
Observaciones:	Aun le cuesta interactuar pero lo hace cada vez mejor aunque solo si es necesario.			

SESION 13	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niño 2				
1. Participa compartiendo opiniones en el trabajo de grupo.				X
2. Trabaja en equipo.				X
3. Infiere sobre la importancia de la observación y registro con los sentidos.				X
Observaciones:	Participa bien en las actividades, solo me di cuenta que le costó un poco el dejar de dibujar de forma figurativa.			
SESIÓN 14	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niño 2				
1.- Socializa y se integra en las actividades.				X
2.- Trabaja en equipo.				X
3.-Toma el liderazgo y/o desiciones propias.				X
Observaciones:				

SESION 15	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niño 2				
1. Socializa y se integra a las actividades grupales.				X
2.Trabajo en equipo.			X	
3. Desarrollo de la actividad.				X
Observaciones:	Le cuesta expresarse de forma verbal pero es muy bueno observando y lo corporal parece que también se le fascilita aunque al inicio le daba pena. Se integra bien en el equipo con el trabajo corporal.			
SESIÓN 16	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niño 2				
1.- Socializa y se integra a las actividades grupales y en equipo.			X	
2.- Reconocen y expresan emociones, sentimientos u opiniones.			X	
3.- Expresa de forma corporal una emoción sentimiento o deseo.				X
Observaciones:	Aunque le da un poco de pena es de los niños que mejor se integra a la actividad.			

SESION 17	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niño 2				
1. Socializa y se integra a las actividades grupales.				
2. Trabajo en equipo.				
3. . Reconoce y expresa emociones, sentimientos o deseos a traves de su cuerpo.				
Observaciones:	NO ASISTIÓ			
SESIÓN 18	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niño 2				
1. Socializa y se integra a las actividades grupales.				
2. Trabajo en equipo.				
3. Reconoce y expresa emociones, sentimientos o deseos a traves de su cuerpo.				
Observaciones:	NO ASISTIÓ			

SESION 19	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niño 2				
1. Socializa y se integra a las actividades grupales.				X
2. Identifica 3 elementos significativos de la casa hogar.				X
3.- Desarrollo de la actividad.				X
Observaciones:	Los valores que reconoció sobre todo fueron en relación a la forma, el color o la sombra.			
SESIÓN 20	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niño 2				
1. Socializa y se integra a las actividades grupales.			X	
2. Identifica 3 elementos significativos de la casa hogar y les otorga valores.				X
3.- Socializa el significado otorgado a sus imágenes y/o las imágenes en conjunto.		X		
Observaciones:	No asistió			

SESION 21	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niño 2				
1. Socializa y se integra a las actividades grupales.				X
2. Identifica las 5 plantas que más le gustan de la casa hogar.				X
3. Desarrollo de la actividad.				X
Observaciones:	Muy buen trabajo durante toda la sesión, es reconocible su capacidad de observación y su trabajo en la composición.			
SESIÓN 22	INSUFICIENTE No lo hace	ELEMENTAL Lo hace medianamente con estímulos	BUENO Lo hace titubeante	EXCELENTE Lo hace con soltura o sobre pasa expectativas
Nombre: Niño 2				
1. Socializa y se integra a las actividades grupales.				
2. Identifica las 5 plantas que más le gustan de la casa hogar y les otorga valores.				
3. Desarrollo de la actividad.				
Observaciones:	NO SE LLEVÓ A CABO			

Anexo E Interpretación individual de los resultados de la intervención a partir de las rubricas de evaluación y bitácoras de la Maestrante.

Niña 1

Asistió a un total de 17 sesiones, a partir de las rúbricas de evaluación se observa el desarrollo gradual que va desde la primera sesión con rangos asignados de insuficiente y elemental, manteniéndose posteriormente en el rango de bueno y alcanzando en algunas de las sesiones finales el rango de excelente.

Niña 1 generalmente estuvo atenta a las actividades sin embargo desde el inicio de la intervención mostró dificultades para expresarse y realizar las actividades sobre todo en las actividades grupales, aunque en equipo o grupos pequeños se muestra más fluida, le cuesta trabajo tomar decisiones propias y generalmente solicita apoyo de sus compañeros para realizar las actividades, sin embargo, logra, aunque titubeante los objetivos de la intervención. Generalmente fue participativa en los momentos de retroalimentación grupal. Aunque también de forma general se le dificultó realizar las actividades que tenían que ver con el trabajo individual y necesitó estímulo, finalmente siempre terminó realizando el trabajo, mismo que desarrollo de forma cada vez más fluida. Por otro lado, también pudo observarse un esfuerzo en el desarrollo de las actividades de forma notoria, así como también reconoció su miedo a realizarlas.

Una observación importante fue que, a pesar de ser muy tímida al momento de expresarse, en las sesiones realizadas a partir de la exploración corporal acompañadas con música se mostró muy expresiva y desinhibida.

Por otro lado, pude observar que al sentir presión reacciona de forma contraria, que se siente mucho más segura al trabajar en equipo y por tanto su desempeño es mucho mejor y por el contrario si no está en un grupo en el que se sienta aceptada su desempeño se dificulta la mayoría de las veces.

Niña 2

Asistió a 17 sesiones, a partir de las rubricas de evaluación se observó un desarrollo gradual que durante las primeras sesiones fue variado entre elemental, bueno y excelente a mantenerse casi de forma general en excelente.

Niña 2 logró los objetivos de la intervención, sin embargo, uno de los progresos principales fue la expresión en grupo, ya que mostró mucha exigencia en su trabajo y el trabajo de los demás, así que eso dificultaba la interacción con el grupo y su libertad para expresarse o desarrollarse en campos no experimentados. Por otro lado, también trabajó con la apertura para realizar retos ya que pude observar que inicialmente se sentía insegura al realizar actividades nuevas y sobre todo respecto a la expresión corporal y ser observada. Otro logro importante en ella fue el desarrollo de la empatía lo que fue importante además para la convivencia ya que generalmente toma el puesto de líder en las actividades y solía intimidar a sus compañeros o chocar con los compañeros que presentaban las mismas características. Su participación al momento de la retroalimentación de las sesiones fue muy satisfactoria. Una de las cosas que trabajó fue la observación de sus cambios de ánimo en relación con la ira y la frustración.

En ella pude observar que la construcción de historias representación de las mismas y la retroalimentación a partir de estas fue muy productivo ya que es una niña muy reflexiva y observadora.

Niño 1

Asistió a 16 sesiones, las rúbricas muestran una evaluación progresiva de entre elemental y bueno, a bueno y excelente en algunas de las sesiones, aunque muestra también cierta variabilidad a lo largo de las sesiones.

Niño 1 mostró desarrollo sobre todo en su capacidad expresiva y en el trabajo en equipo ya que inicialmente le costaba integrarse en los equipos prefería trabajar solo y casi no hablaba y progresivamente su interacción con el grupo, así como la fluidez para expresar sus ideas mejoró, la expresión corporal, aunque fuera a modo de juego también mejoró. Por otro lado, pude observar que al inicio tenía una cierta dificultad para relacionarse con las niñas lo que al final ya no fue tan marcado. Una característica identificable fue que generalmente necesitó estímulo para trabajar, pero como un recurso para llamar la atención ya que finalmente siempre terminaba realizando las actividades por sí mismo. Aunado a ello creo que es necesario trabajar con él de forma individual respecto a su auto concepto ya que, aunque mostró conocimiento de sí mismo mencionó el ser malvado y no querer serlo en dos ocasiones de forma escrita y no expuesta al grupo.

Le resultó más fácil expresarse de forma escrita, y gráfica, así como también trabajó bien en las actividades de teatro y fotografía.

Niña 3

Asistió a 17 sesiones, el progreso a partir de la evaluación en las rúbricas fue de entre bueno y excelente a mantenerse en excelente casi a lo largo de la intervención.

Niña 3 se desempeñó participativa, propositiva, reflexiva e integrada al trabajo de grupo y equipo casi a en la mayoría de las sesiones en las que por otro lado pude observar una mejoría respecto a la forma de desempeñarse como líder en las actividades, aunque se mostró empática desde un inicio su empatía aumento en el transcurso de las sesiones, así como su forma de trabajar en equipo siendo más inclusiva y lo que se vio reflejado incluso en la interacción de los otros compañeros.

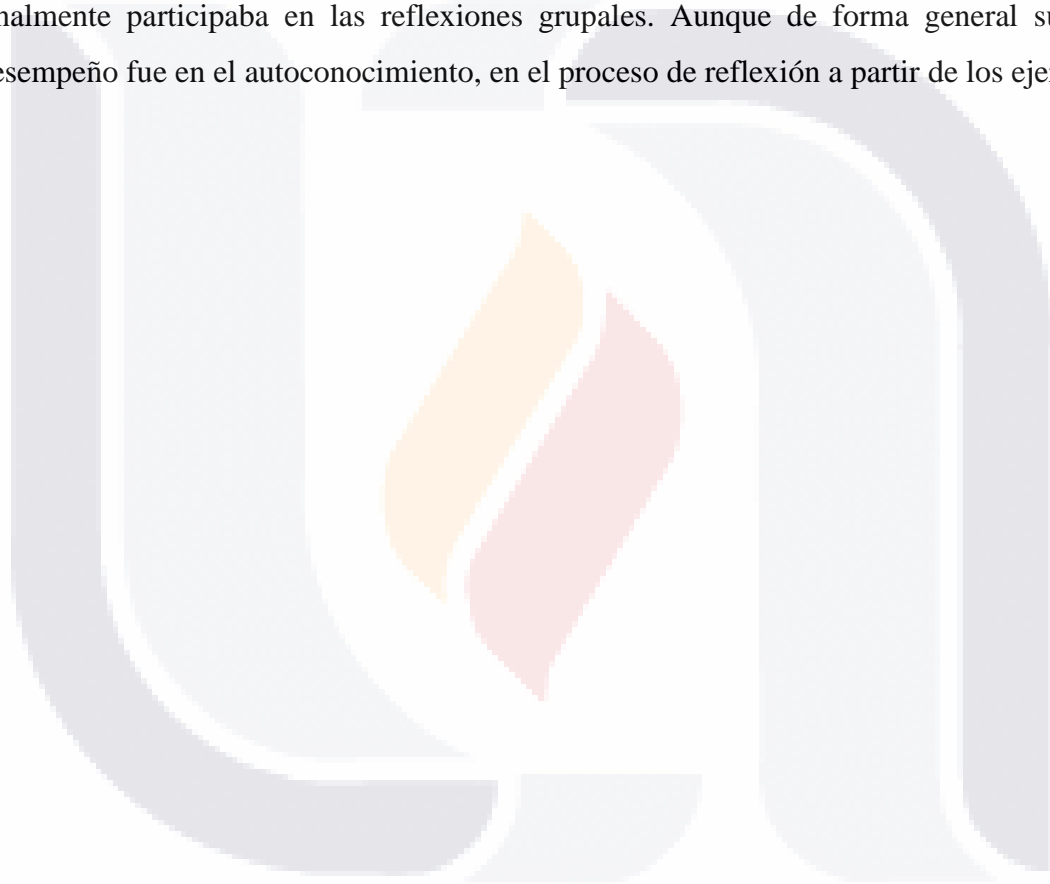
De entre los trabajos sobresalientes de Niña 3 fue el desarrollo de la empatía, el desarrollo de la confianza en la propia percepción y de las habilidades expresivas, así como su apertura y seguridad en explorar con actividades nuevas.

Las actividades que más le costaron trabajo fueron en relación al dibujo, dibujarse a sí misma, aunque no puedo asegurar si es en relación a su inconformidad en relación a sus habilidades técnicas o respecto a su exigencia para representarse a sí misma.

Niña 4

Asistió a 15 sesiones, las rúbricas muestran un desarrollo entre los rangos de bueno y excelente, aunque hubo algunos rangos de elemental intercalados a lo largo de las sesiones.

El desarrollo notorio de Niña 4 fue respecto a su capacidad expresiva ya que inicialmente casi no hablaba. Y era un poco inestable en su estado de ánimo. Además, su apertura a la experimentación con la expresividad corporal, aunque fue una de sus dificultades aumentó conforme el desarrollo de las sesiones y fue notoria la forma en que finalmente participaba en las reflexiones grupales. Aunque de forma general su mejor desempeño fue en el autoconocimiento, en el proceso de reflexión a partir de los ejercicios.



Niña 5

Asistió a 18 sesiones, los rangos de evaluación que muestran las rúbricas van de insuficiente y elemental, bueno y excelente fluctuando hasta mantenerse en excelente a partir de la doceava sesión.

Niña 5 tuvo una notable evolución progresiva que puede observarse a través del desarrollo de la intervención, así como en su desempeño en cada una de las sesiones al iniciar y al finalizar. En las primeras sesiones mostró dificultad para realizar los ejercicios ya fuese de forma verbal, escrita, dibujo y expresión corporal era muy tímida pero además era como difícil para ella estructurar ideas, hablar de sus emociones o de sí misma, por otro lado también se le dificultaba interactuar con los demás niños generalmente le era complicado encontrar un equipo con quien trabajar al inicio de la intervención, en algunos de los ejercicios me di cuenta que le daba miedo hacer mal el ejercicio y sus compañeros se molestaran con ella y prefería estar un tanto ausente de la actividad aunque siempre se mantenía presente y observadora. También observé que por alguna razón los niños al hacer equipos no la consideraban y ella tampoco hacía nada para ello.

Otra de las características fue que siempre estuvo muy atenta, entre los cambios que fueron muy visibles, aunque casi generalmente en grupo o dentro de las actividades fue su expresión corporal tanto en las actividades de representación de historias, como en la exploración corporal a través de la música, o respecto a la representación gráfica, es decir su desempeño en las actividades mejoró mucho además de su integración con el grupo. Su seguridad para expresarse, relacionarse y desarrollar nuevas actividades mejoró de forma considerable. Niña 5 comenzó a relacionarse a través de las actividades y, como mencioné anteriormente fue de forma considerable su desenvolvimiento.

Niña 6

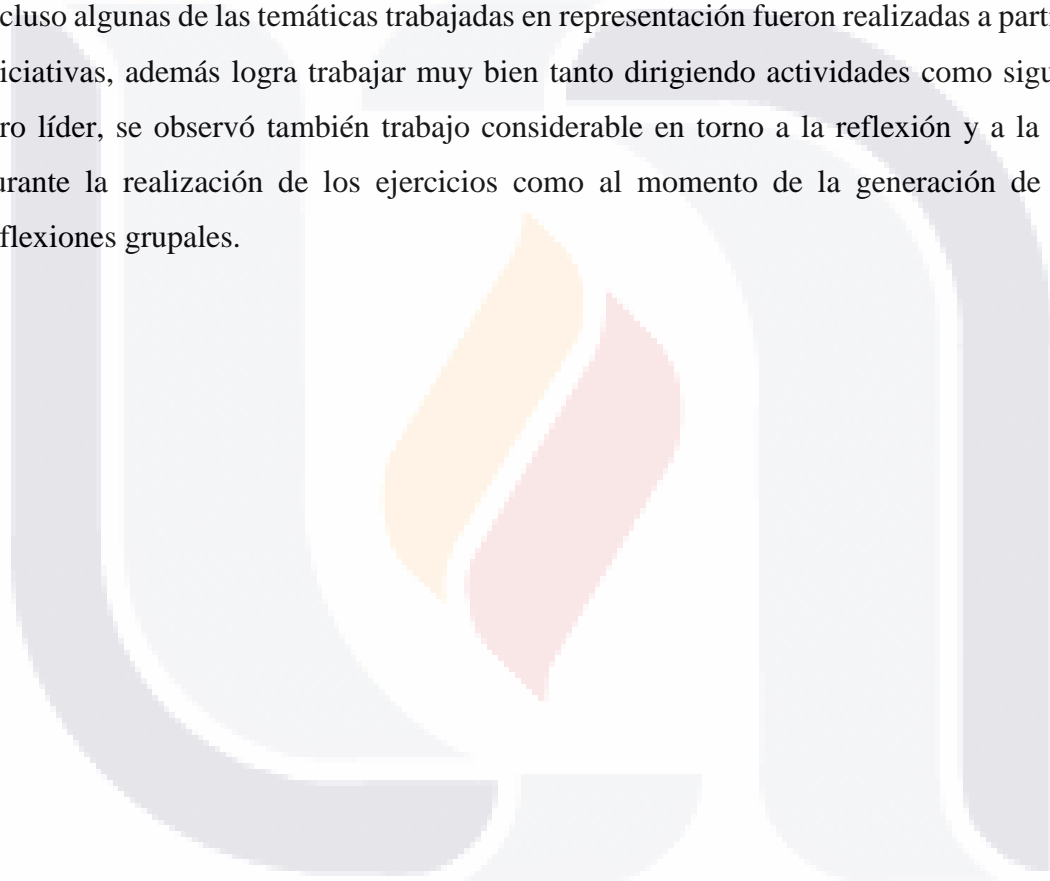
Asistió a 17 sesiones, en las rúbricas de evaluación se observa un tránsito de las primeras sesiones de entre elemental bueno y excelente, a bueno y excelente para finalizar en excelente a partir de la cuarta sesión.

Niña 6 tuvo un desarrollo considerable mostró apertura para aprender cosas nuevas en cada una de las sesiones. Aunque durante las primeras se mostró con un poco de dificultades para integrarse a los grupos, siempre estuvo muy participativa en todas las actividades y finalmente su integración en equipos mejoró. Realizó un trabajo notable en todas las formas de expresión, así como también mostró considerable capacidad de observación, percepción y reflexión, tanto en lo que respecta a sí misma como hacia las personas que la rodeaban lo que pudo percibirse a partir de los ejercicios de retroalimentación y en el desarrollo de las actividades. Tanto en los ejercicios creativos de teatro o de danza, como en dibujo y fotografía, mostró además de fluidez para desarrollar la actividad, una comprensión sobresaliente de los temas trabajados a partir del recurso creativo que pudo ser observado en los momentos de retroalimentación, así como durante los procesos.

Niña 7

Asistió a 17 sesiones que iniciaron con una evaluación de bueno, algunas posteriores fue bueno y excelente, y a partir de la cuarta sesión es excelente.

Niña 7 trabajó bien a lo largo de la intervención, desde un inicio fue activa y propositiva. En cuanto a expresión aunque trabajó bien en los ejercicios y procesos, en algunas de las sesiones iniciales se mostró con un poco de dificultad para expresarse respecto a sí misma o interactuar con el grupo sin embargo; a lo largo de las actividades eso cambió e incluso algunas de las temáticas trabajadas en representación fueron realizadas a partir de sus iniciativas, además logra trabajar muy bien tanto dirigiendo actividades como siguiendo a otro líder, se observó también trabajo considerable en torno a la reflexión y a la empatía durante la realización de los ejercicios como al momento de la generación de ideas o reflexiones grupales.



Niña 8

Asistió a 11 sesiones, las rúbricas de evaluación muestran un desempeño fluctuante dependiendo de la actividad, así como su asistencia durante la implementación fue muy fluctuante ya que además en dos de las sesiones consideradas con asistencia llegó iniciada la clase.

Niña 8 por un lado, aunque de forma general trabajó con los objetivos de cada una de las sesiones asistidas, considero que en cuanto al desarrollo de los objetivos a lo largo de la intervención no tengo elementos suficientes para emitir una valoración. Esta niña presenta dificultades considerables para leer y escribir y está por entrar a secundaria, razón de sus inasistencias según me informaban.

Una de las características de niña 8 fue su habilidad para dirigir las actividades, aunque es exigente con su trabajo y con el de los demás y tiene dificultades para relacionarse, trabaja mejor cuando ella lidera de lo contrario le cuesta trabajo integrarse, es muy creativa y tiene habilidades para dibujar. También se le dificulta hablar sobre sí misma, aunque a lo largo de la intervención lo trabajó, considero que no fue lo suficiente. Curiosamente, aunque es muy restringida la forma en la que habla sobre sí misma, sobresalió respecto a la creatividad e imaginación.

Me parece importante el considerar como, aunque tiene dificultades para escribir y leer, en otras actividades se muestra muy auto exigente, por un lado, y al principio se mostraba apenada por ello, pero después ya no, y me daba la opción de dibujarlo o de que le dictara letra por letra.

Niño 2

Asistió a 15 sesiones, las rúbricas muestran una evaluación inicial que varía entre elemental, bueno y excelente hasta la sesión 11 y posteriormente se mantiene en bueno y excelente.

Niño 2 desde el inicio mostró problemas para trabajar en equipo e integrarse al grupo, en algunos de los ejercicios prefirió trabajar solo, aunque al final de la actividad su integración mejoró. Le es difícil comunicarse o interactuar sin embargo al momento de trabajar en equipo realizó las actividades que le pedían sus compañeras, aunque no proponía.

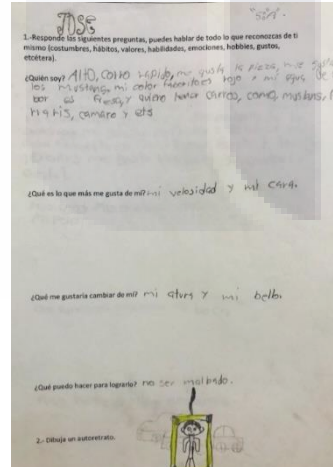
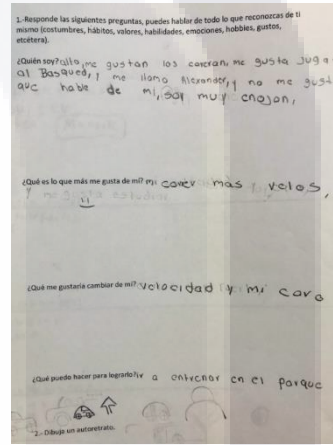
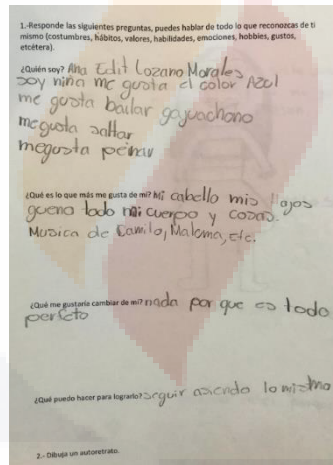
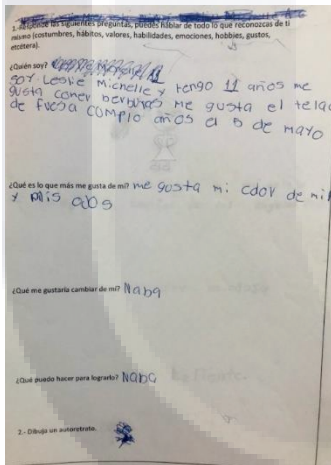
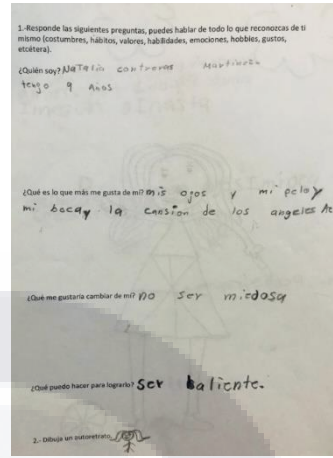
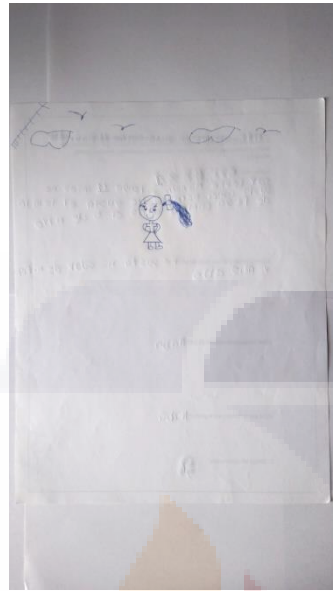
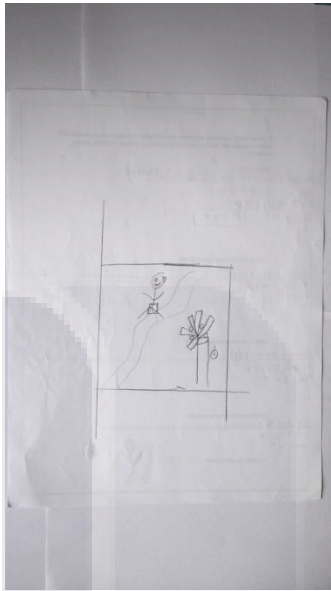
También noté que le cuesta interactuar sobre todo con las niñas. Por otro lado, observé que se destacó por su trabajo en lo referente a la observación y expresión gráfica es exigente con su trabajo, en los trazos y selección de color e incluso en los ejercicios de fotografía observé que tomaba en cuenta la composición e incluso el grupo le reconoce por ello.

En lo referente a las descripciones de sí mismo lo hace, pero sin compartir al grupo en general o lo hacía de forma muy mínima. Su forma de comunicarse generalmente fue con dibujos, de forma escrita y verbalmente solo lo necesario. Generalmente se mostró observador, aunque poco participativo en las reflexiones finales.

Respecto a la expresión corporal me sorprendió ya que, aunque casi no habló, con estímulos al momento de realizar ejercicios de movimiento lo hizo muy bien. Y aunque no interactuaba mucho con el grupo siempre se mantuvo integrado a las actividades.

Anexo F Evidencias de trabajo.

Fase 1



Fase 2

Entrevista 2. Realizada por por el niño o niña a un compañero de la casa hogar.

¿Qué le causa felicidad? risa

¿Qué le causa miedo? que me asusten

¿Qué le causa enojo? que me asen enojar

¿Qué le causa tristeza? que me pegan

¿Qué le causa sorpresa? que me regalen algo
Taheli.

A mi me enoja cuando mi compañera a mi compañera le enoja cuando le dicen cosas.

A algunos de mis compañeros se enojan porque les quitan el lugar así me ase enojar que vanisten a mi hermano y le pegan me gusta que me confie algo y me confien de hacer algo de bien les ase sentir felis a mi compañeros as baylor la gimnasia

28 de Octubre del 2019 - Natalia

A mi me ase enojar cuando me asen cosas y amina me gusta que me agan cosas buenas y ellos no les gusta que les agan cosas



Entrevista 2. Realizada por por el niño o niña a un compañero de la casa hogar.

¿Qué le causa felicidad? jugar y jugar video juegos

¿Qué le causa miedo? la llorona y granh y teketete

¿Qué le causa enojo? me enoja cuando me quitan algo y cuando he dicen cosas.

¿Qué le causa tristeza? Cuando me regañan. Cuando no salgo agogar.

¿Qué le causa sorpresa? los regalos y las arpercas
Cesar

28 de Octubre del 2019.

1) Me hace enojar que le peguen a mi hermano o le digan cosas.

2) Me hace enojar que me roben mis cosas que más necesito para mi escuela.

3) Me enoja que no me regañen mis cosas sin permiso que los a agotar para mis hermanitos.

4) A mi le enoja que a su hermano le paguen o le digan cosas feas.

5) Me le enoja que a su hermano le paguen o le digan cosas.

6) A Sofía le enoja que no le usen cosas a su mamá o no le pongan atención.

7) A Natalia le enoja cuando a su hermano le pagan o le dicen cosas.

8) A Natalia le enoja cuando a ella le dicen cosas feas.

9) A Michel le enoja que a su hermana le den la molestia.

Aguascalientes, Ags 29 Octubre 2019 - Sofía Guadalupe

- A Berta le enoja que le quiten al novio o que a su mejor amigo le guste.

- A Talina le enoja que le peguen a su hermano

- A Anahí le enoja que a su mejor amiga le guste su novio

Las cosas que me hacen sentir feliz.

- tener amigas que me respeten, que mi familia este bien, tener estudios, ir a conciertos, tener felicidad con mi familia, poder convivir con mi familia o amigos o primos etc.

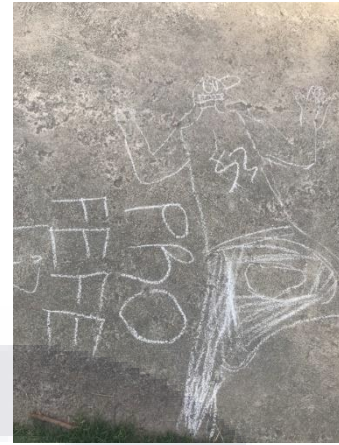
Ibna 01 Oct 2019

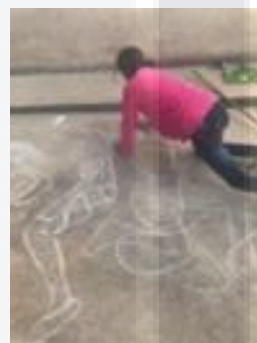
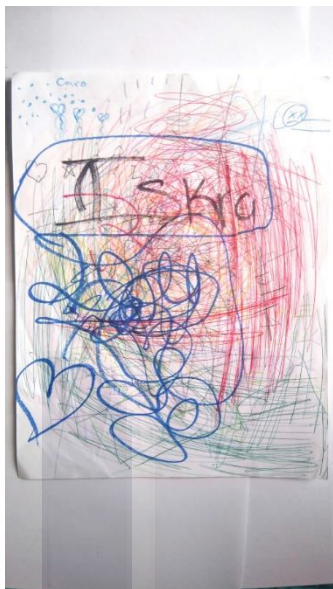
A mi me enoja cuando ablan de mi o de otras personas

A mi me ase alegría cuando estoy con mi familia

Fase 3








Fase 4




Esta imagen en me recuerda
alegría de estar en la
en la casa hogar con las madres
y las flores hermosas.

SOY
SOY
SOY
SOY



Esta foto me recuerda
a mis amigas saltando
la cuerda.

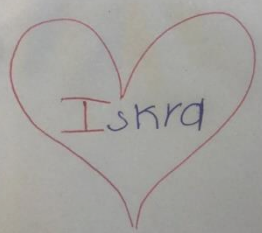
amigas



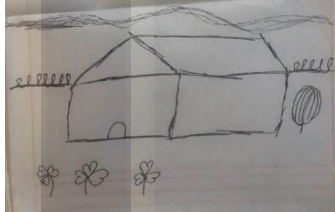
ISKRA
Feliz, sensible, amorosa, me cae
muy bien.

ISKRA

Fatima



Te recuerdo con mis amigos




cesar
gretel
uriel
Daniela
bruno

Juan
Ricardo
Ariel
Karla

Tania
Feliz, amorosa, sensible, ayudante
muy lista y me cae muy bien.

Tania

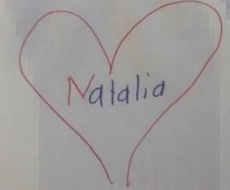
Fatima



Natalia
Feliz, amorosa, sensible, trabaja-
dora Te quiero Natalia.


Natalia

Fatima



que están jugando volu-
to y saltando la cuerda

es el lugar más importante de la c
ase hogar y tenemos bisperos
y el pastor y abbes misas y alaba
do con Dios y Resblos a Dios



La alegría de mis
amigas y amistad
me recuerda en lugar
de la casa hogar.

puedo reconocer el país
arboles colores bonito.

que en vista esta muy bonita
y las piedras están un poco
y las flores están por
y así ella regaña y desaja
ca los platos

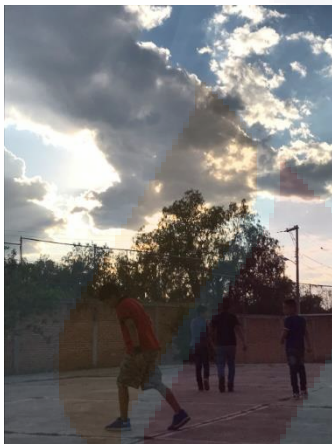
Me gusta dibujar
Me gusta el color
Me hace recordar
los días en la casa
hogar

Mi por que no gusta recordarla
la capilla cuando entro a rezar



LA VIRGEN
 Lo dicen nos quiere mucho y lo
 gusta que nos portemos bien
 y esta bonita y esta moi amable
 Y tubo un hijo que se llamaba
JESÚS, JESÚS, JESÚS
JESÚS JESÚS JESÚS

LA ROSA
 La rosa es bonita y amable
 me gusta el color y el
 olor > dices porque nos
 dan respiración bonitas rosas.
 (Accompanied by several hand-drawn roses and hearts)



10-03-02
 Me gusta estudiar
 Me gusta el color
 Me hace acordar del
 los clases en la casa
 hogar



me gustó la papera



TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS



TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Casa del Niño Villa de la Asunción, A.C.

Salvador Quezada Limón 501, Colonia Curtidores
20040 Aguascalientes, Ags. Teléfono (449) 916 5313

Aguascalientes, Ags., 25 de Mayo de 2020.

ARMANDO ANDRADE ZAMARRIPA
SECRETARIO TÉCNICO DE LA MAESTRÍA EN ARTE
CENTRO DE LAS ARTES Y LA CULTURA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES

Sirva este conducto como Constancia de que la maestrante Lic. María del Sol Blandina Rosales Reyes llevó a cabo la implementación de su proyecto "Cratividarte: Laboratorio de experimentación creativa a través del cuerpo, la imagen y el espacio habitado como un camino a la construcción de la autoestima y a la construcción de patrimonios personales", iniciando el 15 de octubre de 2019 y concluyendo el 17 de marzo de 2020 dando un total de 24 horas.

Agradecemos su incondicional apoyo y los felicitamos por su perseverancia, puntualidad y entusiasmo. Nuestros niños realmente disfrutaron estos talleres. Ojalá en un futuro no lejano tengan la oportunidad de volver a esta Casa.

Atentamente,

Sor. Paz De Luna Mtz.
CASA DEL NIÑO VILLA DE LA ASUNCIÓN, A.C.
Sor Paz de Luna Martínez
Directora

CASA DEL NIÑO VILLA DE LA ASUNCIÓN, A.C.
Salvador Quezada Limón No. 501 C.P. 20040
Col. Curtidores, Aguascalientes, Ags.