



Casa abierta al tiempo

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
Unidad Xochimilco**

DIVISIÓN DE CIENCIAS Y ARTES PARA EL DISEÑO

DOCTORADO EN CIENCIAS Y ARTES PARA EL DISEÑO

**ÁREA DE CONCENTRACIÓN 4:
DISEÑO, TECNOLOGÍA Y EDUCACIÓN**

**EL JUEGO PLÁSTICO COMO ACOMPAÑAMIENTO
EMOCIONAL EN DOCENTES DE PRIMARIA**

**TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTORA
PRESENTA:**

MARISOL GONZÁLEZ LARA

TUTORA:

DRA. MARTHA ISABEL FLORES ÁVALOS

CIUDAD DE MÉXICO, A 15 DE JULIO DE 2024



Casa abierta al tiempo

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
Unidad Xochimilco**

División de Ciencias y Artes para el Diseño

Doctorado en Ciencias y Artes para el Diseño

Área de concentración 4: Diseño, Tecnología y Educación

**El juego plástico como acompañamiento
emocional en docentes de primaria**

Tesis que para obtener el grado de Doctora presenta:

Marisol González Lara

Tutora:

Dra. Martha Isabel Flores Ávalos

Lectores:

Dr. José Miguel Rivera Rojas (UAMX)
Dra. María Isabel Arbesú García (UAMX)
Dra. Deyanira Bedolla Pereda (UAMC)
Dra. Claudia Mosqueda Gómez (UAML)
Dra. Alicia Rivera Morales (UPN)

Responsable de Área de concentración:

Dr. José Miguel Rivera Rojas (UAMX)

Ciudad de México, a 15 de julio de 2024

Agradecimientos

A mi hijo Demian

Eres y siempre serás mi motor para seguir adelante. Gracias por elegirme como tu mamá y porque a pesar de tu corta edad, entiendes y sabes lo que ha sido para mí, llegar hasta aquí. Eres el corazón de mi trabajo.

A mi hermana Tere

Gracias infinitas por apoyarme siempre en mis locuras y sobre todo en los momentos en los que soy más frágil. Eres mi pilar y mi columna vertebral, te amo.

A mis padres

Por enseñarme que el estudio es la llave que abre las puertas del mundo y por apoyarme siempre sin dudar.

A mis maestros

Gracias a todos y cada uno de ustedes por su tiempo, su dedicación y atención a mi trabajo, por creer en mí, y orientarme para cumplir este sueño.

Finalmente, a todas las personas que directa o indirectamente me apoyaron a cumplir este sueño, ¡gracias!



Índice

Introducción.....	8
Cap. 1 El docente y su formación en la Educación Artística.....	20
1.1. El papel del docente en el aula.....	23
1.2. El docente de educación primaria	33
1.2.1. La Benemérita Escuela Nacional de Maestros.....	39
1.2.2. La Universidad Pedagógica Nacional.....	40
1.3. La educación artística en los programas de educación básica.....	43
1.3.1 Una mirada al nuevo sistema educativo: La Nueva Escuela Mexicana (NEM).....	47
1.3.2 La formación en Educación Artística del docente de educación primaria.....	51
1.4. ¿Por qué la Educación Creadora en el contexto educativo mexicano?.....	53
Cap.2 La emocionalidad en el aula.....	57
2.1. Aprender y sentir: Reconexión con la emocionalidad.....	61
2.1.1. El arte y su relación con la expresión emocional.....	67
2.1.2. La Educación Artística como medio de expresión libre	67
2.1.3. La Educación Artística y la expresión emocional en el contexto educativo mexicano.....	69
2.1.4. El “docente eficaz” durante la pandemia por COVID 19.....	74
2.2. ¿Qué son las emociones?.....	77
2.2.1. Las emociones y su aproximación biológica.....	80
2.2.1.1. Emoción y cognición en el aprendizaje.....	84
2.2.2. Psicología de la emoción.....	88
2.2.2.1. Psicopedagogía de las emociones y Educación Emocional.....	92

2.2.2.2. Vygotsky y el arte como expresión emocional.....	94
2.2.3. Las emociones sociales.....	95
2.3. El acompañamiento emocional.....	96
2.3.1. El Acompañamiento Emocional Docente (AED).....	99
2.4. El vínculo docente-docente, docente-alumno	103
2.5. Contención emocional: Apoyo emocional en momentos difíciles.....	108
2.6. La expresión emocional y la expresión artístico-plástica: los vínculos con la emocionalidad.....	109
2.7. Las normativas sobre salud emocional en México.....	111
2.7.1. El programa PRONBET y la Norma 35.....	112
2.7.2. Iniciativa de Ley de Educación Emocional en la Ciudad de México.....	114

Cap. 3 La Educación Creadora de Arno Stern: El origen del juego plástico.....121

3.1. ¿Qué es la Educación Creadora?.....	125
3.1.1. El juego de pintar.....	127
3.2. Zona Libre: El espacio creativo de Loly Mise.....	128
3.2.1. El juego garabato.....	129
3.2.2. El juego mancha.....	131
3.2.3. Condiciones de espacio y juego.....	132
3.3. El papel del docente-adulto como asistente.....	133
3.4. La mesa paleta.....	135
3.4.1. Arno Stern: El modelo original de 18 colores.....	136
3.4.2. Loly Mise: El juego de 12 colores.....	138
3.4.3. Materiales de trabajo de la mesa paleta.....	143
3.4.4. Cambios y adaptaciones de la mesa paleta.....	144
3.5. El tercer espacio: Los <i>Art Hives</i>	146
3.6. Similitudes y diferencias.....	148

Cap. 4 Programa de capacitación ¡Manos a pintar!: El juego plástico.....	153
4.1. La práctica: El método y las técnicas de investigación.....	157
4.2. Etapa 1. Acercamiento a los docentes.....	159
4.3. Antes de comenzar: Unidades temáticas, cuestionarios y organización.....	167
4.4. Etapa 2. El juego plástico.....	175
4.4.1. Fase 1. Aplicación del cuestionario de inicio del taller.....	176
4.4.2. Fase 2. Desarrollo de las sesiones teórico-prácticas.....	179
4.4.3. Fase 3. Aplicación del cuestionario del final del taller.....	186
4.4.4. Fase 4. Antes y después del taller: Contraste de cuestionarios.....	189
Cap. 5 Los maestros también sienten: Análisis e interpretación de resultados.....	192
5.1. Etapa 3. Acompañamiento Emocional Docente (AED).....	194
5.1.1. Entrevistas con los docentes.....	195
5.1.1.1 Visión del cuerpo administrativo: Entrevista con la Directora del plantel.....	203
5.2. Contexto general de investigación.....	211
5.3. Relativización de los hallazgos: El Triángulo Invertido de María Bertely.....	213
5.3.1 Categorías generales.....	214
5.3.2 Relación y correlación entre categorías.....	216
5.3.2.1 Triangulación e interpretación de datos de la Tabla de María Bertely.....	220
Conclusiones.....	237
Bibliografía.....	253

Anexo 1. Desarrollo “Juego garabato” de Loly Mise.....	274
Anexo 2. Desarrollo “Juego mancha” de Loly Mise.....	275
Anexo 3. Unidades temáticas del programa de formación y capacitación docente ¡Manos a pintar!: El juego plástico.....	276
Anexo 4. Resumen de observaciones generales del taller ¡Manos a pintar!: El juego plástico.....	277
Anexo 5. Desarrollo de actividades del taller ¡Manos a pintar! El juego plástico.....	278



*“Educar es más difícil que enseñar,
porque para enseñar usted precisa saber,
pero para educar se precisa ser”*

Joaquín Salvador Lavado Tejón, Quino (1932)

Introducción

Los estados emocionales tales como el estrés, la depresión y la ansiedad entre otros, son factores que afectan directamente a todos y cada uno de los individuos, de las diversas comunidades y sociedades alrededor del mundo, causando afectaciones en la vida laboral. Particularmente, dentro de la comunidad educativa, estos estados de ánimo afectan el desarrollo integral, no solo del alumnado sino también del cuerpo docente.

En este sentido, los maestros han tenido que adaptar su práctica laboral a los diversos momentos históricos, cambios y demandas de una sociedad en continuo movimiento, combinando su tarea profesional con su vida personal, como individuos y seres humanos.

Así, en el marco de la educación primaria, como parte de estos momentos históricos actuales, se buscan otras disciplinas en las que se priorice el trabajo con la emocionalidad y el acompañamiento emocional del profesorado, un campo poco explorado, al menos hasta el momento de esta investigación, de ahí la pertinencia y la relevancia de la presente tesis doctoral.

Inicialmente, la idea de esta investigación, era diseñar un taller infantil para llevarlo a cabo en el contexto escolar mexicano, a nivel primaria. Este taller, tendría como base la teoría de la Educación Creadora, del pedagogo francés Arno Stern, e incluiría algunos ejercicios de arteterapia, diseñados por la arteterapeuta española Loly Mise*, el cual llevaría por nombre el juego plástico, por atender solamente la práctica artístico-plástica.

La propuesta preliminar, sugería realizar actividades con niños, estudiantes de primaria, entre los 7 y 9 años, orientadas al estudio de la emocionalidad, sin embargo, pese a que estos ejercicios sí se realizaron, la pandemia causada por el virus de COVID 19* en el año 2020, que fue un factor independiente a los objetivos propuestos para esta investigación, influyó directamente las directrices de la propuesta inicial.

**Loly Mise es el seudónimo para María Dolores Miguel Serrano.*

**La epidemia de COVID-19, fue declarada por la OMS una emergencia de salud pública y de preocupación internacional, el 30 de enero de 2020. La caracterización de pandemia, significa que la epidemia se ha extendido por varios países, continentes o todo el mundo, y que afecta a un gran número de personas (OPS, 2023).*

Este fenómeno, de importantes consecuencias, afectó profundamente los estados emocionales de la sociedad a nivel mundial, así como cada uno de los aspectos de la vida profesional y cotidiana, lo que influyó en la orientación de esta investigación, propiciando el cambio de alumnos a docentes, como sujetos de estudio.

Esta modificación fue el resultado de, por un lado, analizar las conveniencias de trabajar con los docentes de forma remota por el contexto de pandemia, que no permitía el contacto social, pero sobre todo, después de realizar las primeras entrevistas a los profesores, en las que se manifestó, la necesidad de atender sus estados emocionales, a consecuencia de los ajustes y adaptaciones que demandaba la situación sanitaria, no solo a la forma de trabajo en el entorno educativo, sino también de la vida personal.

En este sentido, la pandemia es más un factor externo o circunstancial inevitable, que detonó diversos estados emocionales en un momento específico, y que se manifestaron a lo largo de la emergencia sanitaria, por lo que la pandemia no se considera como un concepto primario *per se*, más bien lo que se toma en cuenta para esta investigación, son las consecuencias que esta causó a los estados emocionales de los docentes, que si bien ya existían se visualizaron con más firmeza.

También es importante aclarar que, a pesar de que la pandemia por COVID 19 trastocó el contenido de esta investigación, no se considera como un concepto que deba ser analizado a profundidad, puesto que, el presente trabajo, plantea analizar la emocionalidad del docente, que se relaciona con las consecuencias de la pandemia, más no con la pandemia en sí, además de proponer un modelo de intervención, a través de un taller con actividades artístico-plásticas.

Además, para los fines que persigue esta investigación, en la que se busca ponderar el lugar del maestro como ser humano dentro del aula, es importante mencionar que, aunque el alumno es el centro de todo sistema educativo, en el caso de este estudio, el papel del alumno se limitará únicamente al vínculo que existe entre este último y el docente. Así, se plantea para este caso particular, que el maestro es quien recibe de primera mano el conocimiento o la capacitación, para posteriormente compartirlo y practicarlo entre sus pares y sus alumnos.

De tal manera que, tanto la expresión emocional de los docentes, así como las prácticas artístico-plásticas como medio de expresión emocional, encontraron un contexto ideal en la pandemia mundial por el virus COVID 19 del año 2020 la cual, visualizó de manera contundente, la necesidad de trabajar con la emocionalidad, en este caso de los profesores.

A este respecto, la presente tesis doctoral propone al arte como parte integral del desarrollo de los individuos, y como un potenciador eficaz en el manejo de la emocionalidad, aunque la actividad artística siga ocupando un segundo lugar en la currícula escolar, por considerarse menos importante ante otras materias, como las matemáticas o las ciencias.

No obstante, las actividades artísticas, han sido objeto de diversos estudios en los que se busca destacar los beneficios que brindan, a todo aquel que las practica. A este respecto, en cuanto a los procesos de aprendizaje, Ken Robison (2006) en su charla titulada “Las escuelas matan la creatividad”, hace una reflexión sobre la importancia de las actividades artísticas, en el desarrollo del aprendizaje, y como estas son parte fundamental del proceso creativo de todo ser humano.

Así mismo María Acaso (2009), propone diferenciar entre la actividad artística y la creación de las manualidades, para vincular la Educación Artística con el lenguaje visual, en la elaboración de conocimientos más complejos, y que apoyen al desarrollo integral de la comunidad educativa.

Por otro lado, en relación con los vínculos entre el arte y la emocionalidad, que es la parte central de este trabajo de investigación, la teoría de la Educación Creadora, desarrollada por el pedagogo francés Arno Stern (2020b), da cuenta de que el acercamiento a la expresión artística, llega a ser una herramienta vital para la expresión de la emocionalidad, al observar las conductas de un grupo de huérfanos de la Segunda Guerra Mundial, lo que le permitió formular su juego de pintar y además, diseñar la herramienta de la mesa paleta, aspectos que se considera como parte importante para el desarrollo de la propuesta metodológica de esta indagación.

Por otro lado, y sobre esta misma consideración, el trabajo de la española Loly Mise (2017), desarrollado a lo largo de su labor como arteterapeuta, converge

con el trabajo de Stern, en cuanto a la creación de espacios de respeto y no juicio a la obra de los demás, con el arte como medio de expresión emocional, en los que se siguen los principios de la Educación Creadora y la arteterapia, como parte central de su propuesta.

Más recientemente en el continente americano, el proyecto de los *Art Hives*, desarrollado por la Dra. Janis Tim-Bottos (2014) cuya sede se ubica en la Universidad de Concordia en Montreal Canadá, y cuya relevancia para esta investigación, se centró en los paralelismos que existen entre los principios de la arteterapia, la Educación Creadora y los espacios de expresión emocional a través del arte.

Así, bajo estas premisas como antecedentes iniciales, surge la propuesta del juego plástico, que se conforma del juego de pintar de Arno Stern y los juegos de garabato y mancha de la arteterapeuta Loly Mise, como propuesta metodológica innovadora para trabajar dentro del contexto educativo, resaltando la importancia de la emocionalidad del docente, en los procesos de aprendizaje.

La propuesta metodológica, del juego plástico, se planteó en una dinámica de intervención de talleres, durante cinco días en la semana de capacitación docente, con sesiones de 90 minutos cada una, en las que participaron 22 profesores que impartían diversas materias, tales como español, inglés, educación física, tae kwon do, música entre otros. En cuanto a la institución en la cual se llevó a cabo esta intervención fue, una escuela primaria privada, en la alcaldía de Tláhuac, en la Ciudad de México, siendo hasta este momento la primera intervención, en un colegio mexicano, que atiende la emocionalidad docente, a través de actividades artístico-plásticas, para propiciar un acompañamiento emocional, lo que enfatiza la importancia de este estudio.

También es importante puntualizar que, esta investigación no considera la idea de formar artistas, lo que se busca es que el docente conozca y reconozca la importancia de su emocionalidad, entendiéndolo como un ser humano integral y completo, que se enfrenta a la realidad cambiante y compleja que su profesión le demanda, para lo cual, es necesario detenerse un momento para reconocerse como un ser emocional dentro del aula.

Bajo este contexto, la presente tesis doctoral de orden cualitativo tiene por objetivo: primero, conocer algunas de las problemáticas a las que se enfrentan los docentes de educación primaria, para establecer un acompañamiento emocional, a través de la experimentación artístico-plástica, y segundo, saber las expectativas del programa juego plástico, como herramienta conceptual y metodológica motivadora en el aula, en torno al proceso de acompañamiento emocional del docente.

A través de estas actividades, conocimientos y experiencias que el docente vive en el juego plástico, podrá hacer uso de la herramienta en su labor diaria, tanto para él mismo como para sus alumnos es decir, podrá desarrollarla y aplicarla directamente docente-docente, tanto como indirectamente docente-alumno, en los momentos en que se observe la necesidad de acompañamiento, entendiendo que el acompañamiento emocional, se refiere únicamente a acompañar y ser con el otro, en un momento específico, sin que esto implique en ningún sentido un trabajo terapéutico o un proceso de terapia.

Mediante el juego plástico, se propone la experiencia artístico-plástica como herramienta para el docente, al fomentar el acompañamiento emocional en el entorno educativo, en un intento por responder las siguientes interrogantes, ¿cuáles son las problemáticas que enfrentan los docentes de educación primaria, para establecer un acompañamiento emocional en el aula?, ¿cuáles son las expectativas del juego plástico como herramienta conceptual y metodológica, en torno al proceso de acompañamiento emocional del docente en el aula?

A la luz de estas preguntas, podría ser posible que hipotéticamente, a través de la herramienta metodológica del juego plástico, el docente podrá expresar sus estados emocionales para así, darles un lugar e importancia dentro de su entorno laboral, pues lo que se busca en este trabajo de investigación, es fomentar el interés por la salud emocional en el entorno educativo, dando énfasis a la experiencia artístico-plástica, para rescatar uno de los objetivos primarios del trabajo artístico, la expresión emocional.

En relación con esto último, la propuesta metodológica del juego plástico, a través de una intervención de talleres para docentes de primaria, es hasta la fecha de esta investigación, el primer programa en abordar el acompañamiento emocional

del docente pues, aunque hay estudios que documentan la experiencia laboral del profesorado durante la pandemia por COVID 19 en el año 2020, como el caso del programa Fotovoz, propuesto y desarrollado por la Dra. Frida Díaz Barriga (2022) no hay alguna propuesta con actividades prácticas, en las que se trabaje la emocionalidad del profesorado.

Así, para el primer capítulo de este trabajo, “El docente y su formación en la educación artística”, se propone al lector un análisis del concepto de docente, maestro o profesor, (término que, a lo largo de esta investigación, se usará de manera indistinta), contemplando diversas perspectivas teóricas, así como las normativas que promueven el desarrollo de la Educación Artística en la práctica, dentro del contexto educativo de primaria en México.

También, se sitúa al lector en el contexto del profesor, como profesionista y parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje, al plantear las diferencias entre el docente académico de universidad y el profesor de primaria, quien se forma en un amplio conocimiento y diversidad de materias, pues él es el único responsable de impartir la currícula completa, durante todo el ciclo escolar, además de hacerse cargo de otras actividades de índole administrativo, lo que impacta directamente en sus estados emocionales.

Del mismo modo, en este mismo apartado, se integran algunas de las normativas sobre los programas de Educación Artística, con la intención de conocer el panorama general, que sugieren los programas oficiales con respecto a su práctica en el contexto educativo mexicano, y como es que el docente hace frente a esta demanda, con los conocimientos adquiridos durante su formación profesional.

Igualmente, se exponen algunos aspectos que se consideran pertinentes sobre porqué considerar el modelo de Educación Creadora y el juego plástico, como un ejercicio alternativo en el entorno escolar mexicano, al igual que puntualizar la necesidad de abrir espacios de expresión artística en las instituciones educativas, particularmente en las escuelas primarias, en las que el arte representa un medio para el desarrollo de otras áreas.

En el segundo capítulo “La emocionalidad en el aula”, se expone lo relacionado a la expresión emocional, su importancia en el aula y sus relaciones con la expresión artístico-plástica, para finalmente, incluir las normativas de ley emocional en la ciudad de México. Además, se ofrecen al lector las definiciones de los conceptos utilizados, para la construcción del marco conceptual, a partir de los vínculos que existen entre la emoción y la actividad artística.

En este sentido, se propone al lector el estudio del concepto de emoción desde la perspectiva biológica, psicológica y social, en un intento por comprender más a fondo el origen y las causas de las emociones humanas, las cuales son detonadas en momentos específicos. Dichas emociones, aunque transitorias o momentáneas, repercuten de manera importante en los estados emocionales de las personas.

La emocionalidad, es un concepto poco tratado en los contextos educativos, por relacionarse directamente con los procesos psicológicos y las terapias, no obstante, al profesor que ejerce su labor profesional frente a grupo, se le pide o exige que se haga cargo del desarrollo emocional de los alumnos, obviando la capacitación y el manejo de estos temas, en los que el desconocimiento de la emocionalidad propia implica, la carencia de habilidades para enseñar sobre los mismos.

Por lo anterior, se propone una herramienta de Acompañamiento Emocional Docente (AED, constructo que nace a raíz de esta investigación, y que, en los textos revisados hasta el momento, no hay un término en particular que se refiriera al cuidado de la emocionalidad del profesor), en la que los profesores puedan en un principio, reconocer sus emociones dándoles voz e importancia dentro de su entorno laboral.

De esta manera al reconectar y experimentar con esta parte humana, estén en condiciones de reconocer la emocionalidad de sus alumnos, para brindar de manera recíproca, un acompañamiento emocional desde el amor y la empatía, con base en la escucha activa, sosteniendo las emociones, sin que esto se relacione con un proceso terapéutico.

De igual manera, se resalta la importancia de los vínculos y las relaciones entre pares (docente-docente) y subalternos (docente-alumno), que se crean al formar parte de una comunidad, y de compartir espacios de expresión emocional, en los que se propicia el respeto y la empatía hacia el otro, provocando un equilibrio emocional saludable, que repercute directamente, en el desempeño profesional y los procesos de aprendizaje.

Asimismo, se explica brevemente el concepto de contención emocional, ya que este trabajo se centra, en la intervención emocional en momentos específicos en los que las emociones han sido alteradas, y en las que el acompañamiento emocional puede realizarse, a través de la experimentación artística como herramienta de expresión. Sumado a esto, se establecen algunas diferencias entre los conceptos de Educación Emocional, Acompañamiento e Inteligencia Emocional que, aunque se relacionan, existen diferencias importantes que deben ser analizadas para su mejor comprensión.

Para finalizar este segundo capítulo, se mencionan algunas normativas de salud emocional en la Ciudad de México, como el programa PRONABET y la Norma 35, en las que se estipulan las características y la importancia de cuidar la salud emocional, en el entorno laboral en general, así como las sugerencias que se hacen a las organizaciones en el marco ocupacional, para procurar la salud emocional de los trabajadores, y el valor que este representa para un buen desempeño en el trabajo.

Por otro lado, en el tercer capítulo “La Educación Creadora de Arno Stern: El origen del juego plástico”, se explica al lector la propuesta de Arno Stern y su Educación Creadora, en la cual se crea el juego de pintar y en cuyo desarrollo se emplea la mesa paleta, instrumento que fue desarrollado por el mismo autor, en el entorno de la Europa de la Segunda Guerra Mundial. Así, Stern propone a la mesa paleta como herramienta, para transitar la experiencia artística y trabajar con la emocionalidad. De igual forma, se narran las dinámicas operativas para trabajarla, y se nombran algunas de las modificaciones que ha sufrido a través del tiempo, tanto de diseño como de organización y operatividad.

Además del juego de pintar de Arno Stern, se definen los otros dos juegos que integran al juego plástico, que es la propuesta de esta investigación doctoral: el juego garabato y el juego mancha, tomados de la arteterapeuta interdisciplinaria Loly Mise. La maestra Mise diseña estos juegos desde sus conocimientos en la arteterapia, la cual coincide con varios de los principios de la Educación Creadora de Arno Stern, por ejemplo: la creación de un espacio físico, en el cual se crea un ambiente de seguridad y pertenencia entre los participantes, libre de juicios, poniendo atención al proceso, más que a la obra en sí y donde se propone al docente como un asistente de las actividades, más que como una fuente primaria de conocimientos.

Al final de este apartado, se comparte también la visión de otros trabajos similares, en este caso los *Art Hives*, proyecto desarrollado por la Dra. Janis Tim-Bottos, cuya sede se ubica en la Universidad de Concordia en Montreal Canadá, y cuya relevancia para esta investigación, radica en los paralelismos que existen entre los principios de la arteterapia, la Educación Creadora y los espacios de expresión emocional a través del arte, así como la propuesta del juego plástico. A este respecto, para una mayor comprensión del lector se incluyen algunos aspectos básicos, además de una comparativa entre los trabajos de Arno Stern, Loly Mise y los *Art Hives*.

El cuarto capítulo “Programa de capacitación ¡Manos a pintar!: El juego plástico”, se narra de manera detallada la metodología del taller ¡Manos a pintar!: El juego plástico, y las implicaciones que fueron determinantes para realizar una investigación, durante la pandemia por COVID 19 en el año 2020.

El diseño de esta intervención, a través de talleres se adaptó al contexto educativo mexicano, para que pudiera llevarse a cabo con profesores de primaria, casi al final de la pandemia por COVID 19. La intención, era proporcionar al docente un conocimiento innovador, sobre técnicas artístico-plásticas y sus efectos en la emocionalidad, además de proponer una herramienta, que pudiera utilizar para él mismo y de igual manera, beneficiar a sus alumnos.

Esta cuarta parte del escrito, detalla el procedimiento metodológico para la obtención de datos (Cohen, Manion y Morrison, 2018), que por sus características

se ubica dentro de la investigación cualitativa (Piña, 2018) y del método investigación-acción (Rojas, 2002), que se adaptó a las necesidades de la práctica de campo, en tanto que todos los integrantes, tomaron parte de las actividades y contribuyeron al trabajo de grupo, que se desarrolló a través de talleres (Saéz, 2008) en los que todos aportan y participan.

Así mismo, se narran las dos etapas con las que se inicia la investigación. Primero, se establece el contacto con los docentes a través de entrevistas, en las que se visibiliza la necesidad del Acompañamiento Emocional Docente (AED), y la segunda parte de la intervención se desarrolla en cuatro fases, durante las cuales se observa la práctica en el taller y se contrastan cuestionarios de antes y después de haber participado en las prácticas.

El quinto capítulo de este texto “Los maestros también sienten: Análisis e interpretación de resultados”, que se dedica al sentir de los profesores, a un año después de haber desarrollado la intervención con los talleres, y corresponde a la tercera etapa de la investigación, en la que se realizan entrevistas a docentes que participaron de la intervención en talleres. El material que se recabó sobre algunas de las observaciones y narraciones, que se documentaron a lo largo de este ejercicio, se proporcionan al lector en la parte de los anexos de este texto, para su consulta.

En lo que respecta a la sistematización y codificación de los datos que se recabaron, se aplican los modelos de Coffey y Atkinson (2003), en combinación con el de Cohen, Manion y Morrison (2018), en tanto que las categorías obtenidas, fueron el resultado de las prevalencias predominantes en cada etapa del estudio y, por lo que se refiere al análisis de este trabajo, se adaptó el modelo del Triángulo Invertido de la etnógrafa educativa la Dra. María Bertely (2007), en el que se detalla el análisis de los datos y, la manera en la que se fueron obteniendo las categorías, mismas que se reconstruyeron y modificaron al avanzar la investigación.

En este Triángulo Invertido, Bertely (2007) propone realizar una triangulación entre 3 grupos categóricos: las categorías del intérprete (*etic*), las categorías sociales (*emic*) y las categorías teóricas. Con este modelo como base, se diseñó una tabla a la que llamamos Tabla de Bertely, en ella se concentraron las categorías

generales obtenidas a lo largo de la investigación, y por último se exponen las relaciones y correlaciones entre las mismas, durante cada etapa de la investigación.

Finalmente, para las conclusiones se describe al lector lo que, a juicio de esta investigadora, son las respuestas a las preguntas de investigación, que se plantearon al inicio sobre el reconocimiento de las emociones en el contexto educativo, a través de actividades artístico-plásticas, al buscar un equilibrio entre la vida profesional y personal del docente.

Este, es el acercamiento de una investigadora que sin ser arteterapeuta profesional o docente, desde la formación universitaria, busca por un lado, a partir de la mirada profesional como Comunicadora Gráfica, una manera de reformular la labor del profesor, a través de la experimentación artístico-plástica, y por otro lado, desde el amor y el interés en el bienestar emocional, dentro del área educativa, al proponer espacios seguros de expresión, de los cuales pueda servirse la comunidad educativa en general.

La educación, entendida como el área en la que se agrupan los conocimientos que sostienen sociedades enteras, ha trivializado las posibilidades de desarrollo, y los beneficios que las artes pueden brindar a quien lo practica, dejando a la experimentación artística y la práctica de las artes visuales, en un lugar poco importante ante las áreas de las ciencias, tales como: la matemática, la física o la biología.

Por lo anterior, esta investigación doctoral, enfatiza la necesidad de la experiencia artística, como parte fundamental del proceso de gestión emocional, dentro del contexto educativo de educación primaria en México, aunque no se considere como parte de la currícula escolar.

Así pues, en torno al desarrollo y avance en el área educativa, el diseño aporta sus métodos, metodologías y prácticas, así como cuestionar lo que está funcionando y lo que no, en busca de soluciones a los nuevos paradigmas de una sociedad en desarrollo y movimiento constante, en las que además se fundamenten soluciones que vinculen el campo teórico y metodológico del diseño, enfocado hacia la mejora educativa (Pontis, 2021).

En este sentido, el posgrado en Ciencias y Artes para el diseño de la Universidad Autónoma Metropolitana unidad Xochimilco propone, a través de su área de tecnología y educación, un espacio en el que surjan propuestas de programas educativos, como es el caso de esta tesis doctoral, en los que el arte funja como herramienta de experimentación, dentro de los programas educativos.

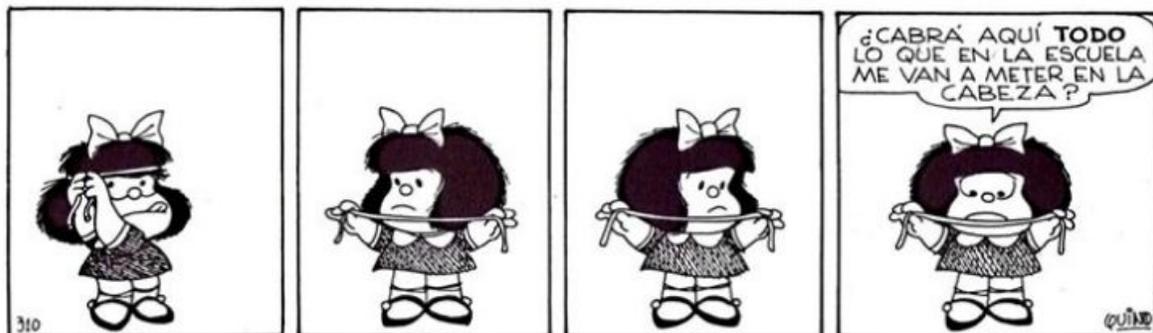
De esta manera, en la investigación del diseño para la educación, se propone la indagación sobre el diseño de modelos educativos, y el diseño de soluciones a problemas de enseñanza-aprendizaje, al tratar de integrar los fundamentos teóricos y tecnológicos del diseño, así como de las ciencias de la educación (Pontis, 2021).

Por último, como toda investigación cualitativa, lejos de ofrecer soluciones absolutas, el juego plástico se presenta como una propuesta dentro del contexto de la educación no formal, en la que pueda albergarse una iniciativa, que busca la aplicación y el desarrollo de procesos innovadores, que relacionen el arte con el entorno educativo y la vida cotidiana, en las que las emociones puedan ser valoradas y aceptadas en entornos donde no parecen tener cabida, así como las actividades artísticas, que se subestiman y se dejan de lado como parte de la formación de los individuos.



Cap 1.

El docente y su formación en la educación artística



Aunque directivos docentes y alumnos, han padecido en algún momento alguna alteración del estado emocional a consecuencia del mismo entorno, es importante mencionar también que, actualmente, aunque se han desarrollado diversos estudios, cuyo objetivo es plantear opciones en las que se trabaje con la emocionalidad de los alumnos, existe un aspecto que, a la vista de esta investigadora, está poco explorado, la emocionalidad del docente.

El estado emocional del docente es un tema que, merece ser atendido en el entorno educativo. No obstante, se ha dejado de lado, lo que limita las acciones para poder trabajar este aspecto de manera abierta, no solo desde el campo de la psicología, sino desde otras áreas como las actividades plásticas, mismas que han seguido ocupando un lugar poco importante en el sistema educativo, a pesar de que existen modelos de aprendizaje, basados en los beneficios que brindan las actividades artísticas a quien las practica.

Con relación a esto, en diciembre del año 2019, el mundo enfrentaría una situación sanitaria urgente. La pandemia por COVID 19*, que iniciaría en la ciudad de Wuhan, China, nos obligó al confinamiento social para resguardar nuestra salud física, sin embargo, la salud emocional quedó expuesta y de esta manera se observó la magnitud de su importancia en todos los ámbitos. Esta pandemia mundial dejó entrever problemáticas, en las diferentes esferas sociales, mismas que si bien ya estaban presentes, se hicieron más notorias y el área educativa no fue la excepción.

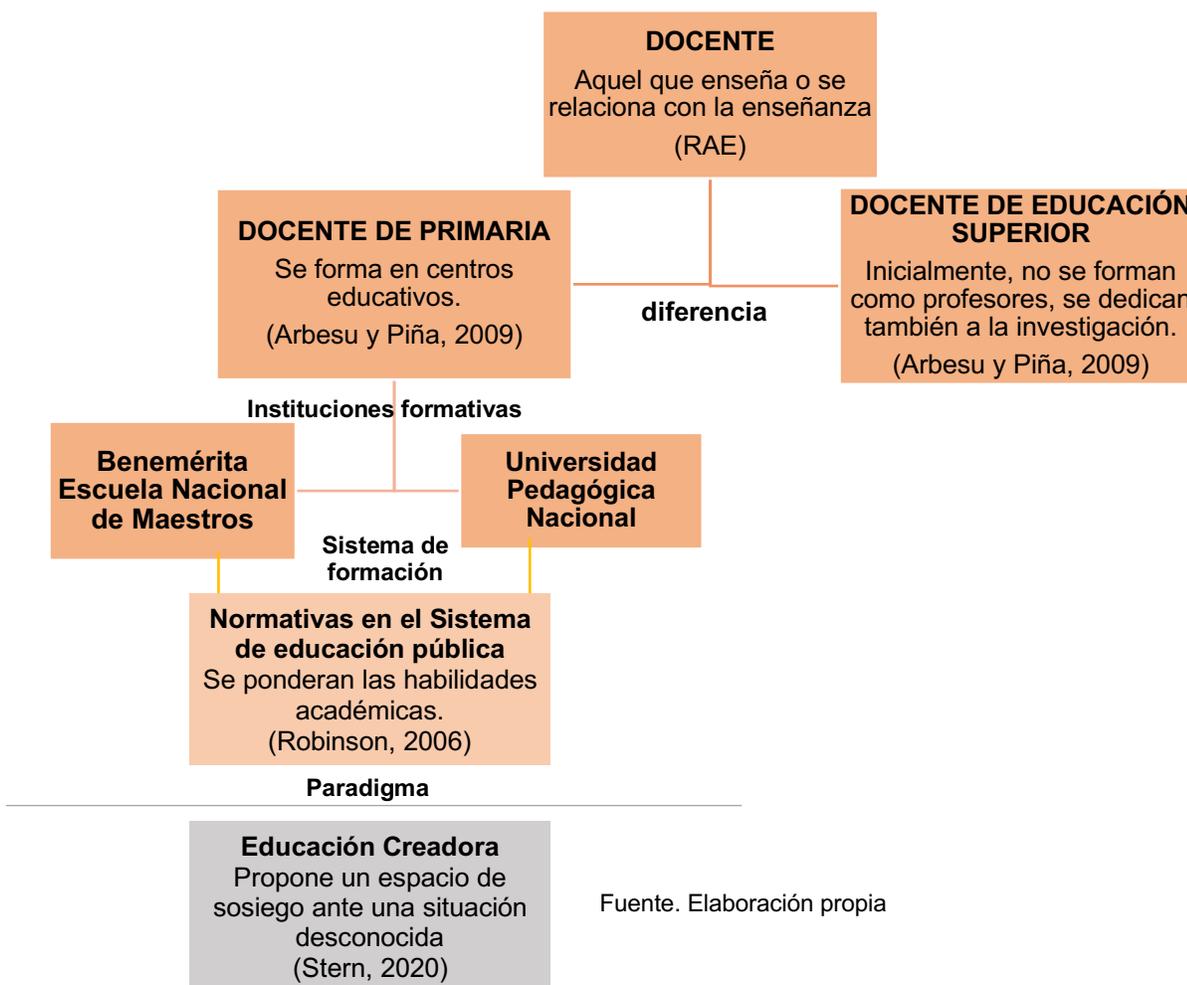
En este sentido, la pandemia por COVID 19 alcanzó a México en febrero de 2020, provocando el cierre de todas las instituciones educativas y obligando a adecuar el modelo educativo, para hacer frente a esta situación tan particular, y fue también el detonante que se necesitó, para poner la mirada en aquellos asuntos que no se visualizaban lo suficiente, como es el caso de la emocionalidad del docente, y que sumado a esto, también representó una oportunidad para mirar nuevamente a las actividades artísticas, y sus beneficios en la expresión emocional.

**La epidemia de COVID-19, fue declarada por la OMS una emergencia de salud pública y de preocupación internacional, el 30 de enero de 2020. La caracterización de pandemia, significa que la epidemia se ha extendido por varios países, continentes o todo el mundo, y que afecta a un gran número de personas (OPS, 2023).*

Así, se presenta al lector, en el siguiente esquema número 1, del capítulo uno, un recorrido de algunas de las perspectivas, a cerca del significado del ser y deber ser del docente. Desde su definición básica, así como el significado en el contexto que la Secretaría de Educación Pública (SEP), otorga a la profesión docente y su contraste o diferencias con el profesor de educación superior.

Al respecto, se revisan de manera general los programas de formación docente de la Universidad Pedagógica Nacional, y de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, con el objetivo de analizar la preponderancia de la Educación Artística en la formación docente, con base en las normativas que sostienen los programas de educación básica, en la Ciudad de México, para de esta forma justificar la pertinencia de la Educación Creadora en el entorno mexicano.

Esquema 1
Cap. 1 “El docente y su formación en la Educación Artística”



1.1. El papel del docente en el aula

Hablar del lugar que ocupa el docente en el salón de clases podría implicar un compromiso y un reto. En la actualidad, la base de la labor educativa recae en dos grandes pilares, la familia y la escuela, en la cual el docente es una figura central.

Según la Real Academia Española (RAE) docente se refiere a aquel que enseña o se relaciona con la enseñanza. Ahora, con base en la etimología, la palabra docente proviene del verbo latino *docere*, que significa enseñar, se refiere entonces, a la persona encargada de enseñar, más específicamente se dice desde la raíz etimológica que, el docente es aquel que hace a alguien decente, apropiado y conveniente.

Así, dentro de cualquier sistema educativo, el maestro, docente o profesor*, se enfrenta a la complejidad, al ejercer no solo su rol como trabajador de la educación, sino también como un sujeto, porque el profesor también es un ser humano, o en palabras del pedagogo brasileño Paulo Freire: “me muevo como educador, porque, primero me muevo como persona” (Freire, 2004, p.29). Así también para la Dra. Alicia Rivera y el Dr. Miguel Ángel Zabalza el docente es, antes que nada, un cuerpo que siente y que está sometido a un desgaste continuo, que se hace evidente al pasar el tiempo en un espacio determinado (Rivera, 2009, p.70), lo anterior apoya la intención de esta investigación, al proponer al docente como un ser humano y no solo como un dador de conocimientos.

En este sentido, concebir al profesor como individuo y ser humano, es considerar sus intereses y razones propias, que toma decisiones de manera significativa, dentro de su contexto de trabajo, lo que acerca al reconocimiento de su práctica cotidiana, pues las actividades que integran, la intención de enseñar son solo una parte de la práctica docente, pues las necesidades propias del grupo, organizar y transmitir contenidos conllevan un trabajo único y complejo (Rockwell, 1985, p.111).

Según Paulo Freire (2004, p.1), en su obra “La pedagogía de la autonomía”, sugiere la reflexión acerca del saber y hacer de los maestros, en el proceso de enseñanza en el aprendizaje, en el que propone un modelo de enseñanza enfocado a educar para alcanzar la igualdad, la transformación y la inclusión de todos y cada

**Aunque las palabras maestro, docente y profesor tienen connotaciones diferentes en los diferentes diccionarios, en este trabajo se utilizarán como sinónimos por así convenir a la investigación.*

uno de los individuos de una sociedad, en la que en el proceso de enseñanza-aprendizaje se respeta la concepción del mundo del educando.

A este respecto, para Ellis Rockwell (1985, p.17), el maestro es aquel que se hace en la práctica, en la cual la experiencia se hace indispensable para compartir conocimientos profesionales, además de ser uno de los trabajos más notorios, pues quien ejerce la labor docente, está expuesto todo el tiempo, por lo que se llegan a formar imágenes preconcebidas, en torno a su desempeño profesional, aunque exista poca relación entre lo que recibe en su formación y las muchas exigencias del trabajo real.

Así, desde una mirada social, los vínculos que el profesor llega a establecer están determinados por la socialización entre sus mismos colegas, dicho en otras palabras, la forma en la que el profesor se percibe está determinada por la forma en la que los demás lo miran (Rivera, 2017, p.88)

Además, la seguridad con la que el docente realiza su labor ésta basado en su competencia, “el profesor que no lleve en serio su formación, que no estudie, que no se esfuerce por estar a la altura de su tarea, no tiene fuerza moral para coordinar las actividades de su clase” (Freire, 2004, p.29).

De tal manera, desde la perspectiva de esta investigación, es importante que el docente se siga preparando, no solamente en temas propios de pedagogía y educación sino también, en temas que atañen a otros aspectos, en este caso particular, la emocionalidad, pero no desde la mirada terapéutica, sino como una herramienta para ejercer su labor frente a grupo.

Empleando las palabras de Zabalza (2010, p.65) la función, o labor que el profesor realiza, está en estrecha relación con la transmisión oral de información y conocimientos a un grupo, en este caso a sus alumnos. Los profesores en particular y como colectivo ejercen un fuerte impacto en los estudiantes, por lo tanto, la formación y desarrollo de estos es una gran responsabilidad.

Freire (2004, p.2) también prioriza la capacidad del profesor, para tomar decisiones que trasciendan la realidad de sus estudiantes a futuras metas, llenas de posibilidades, en las que sus experiencias se alimentan de cada proceso, en la que los mismos estudiantes siguen su camino hacia su liberación personal.

En este caso, el profesor no solo influye en el rendimiento académico de sus alumnos, su personalidad, creencias y sentimientos, también influirá en la idea que el alumno se hace de él y la idea de cómo lo percibe. Cuando los maestros poseen cualidades de cordialidad y afectividad, y además dan retroalimentación positiva a sus alumnos, crean condiciones de libertad, así mismo al crear ambientes de respeto y aceptación, lo que involucra directamente la emocionalidad, el rendimiento académico se incrementa (Rivera, 2017, p.89)

Sin embargo, la labor del docente también es matizada por la idea que se tiene del mismo, lo que a través del tiempo ha modificado su tarea como un puro elemento transmisor del conocimiento. La enseñanza según Zabalza (2010, p.65), como actividad profesional, posee su propia lógica y condición, además de tener los conocimientos suficientes, depende también de las particularidades de cada docente.

Además, los profesores, luego de la invención del libro, debían aprender nuevas formas de impartir el conocimiento. Ya no se trataba de repetir lo escrito, ahora se trataba de consolidar el conocimiento de los alumnos y enseñar a recibir la información en las mejores condiciones posibles, “y en su caso enseñar a sus alumnos a procesar y hacer propia la información, y constituir lo que realmente se llama un buen aprendizaje: un cambio profundo en la forma de recibir, ver, percibir y analizar el medio” (Ruíz, 2010).

En este sentido, la multimedia creó una auténtica revolución e innovación, en la forma de enseñar los contenidos de la currícula, ahora el profesor, se convierte en experto, no solo de los temas impartidos sino también de los medios en los que se imparten. Por ello, comprender la labor del docente de primaria, implica también conocer el lugar en el que desempeña su trabajo como profesional, dicha labor, está determinada por ciertas condiciones que tienen que ver con el contexto social y con el sistema educativo, así como las relaciones en la escuela.

Por lo consiguiente, el trabajo en el aula ocasionalmente se ve limitado por el exceso de alumnos matriculados en cada grupo, y junto con ella la necesidad de vigilar las conductas mientras se enseña, aspecto frecuentemente olvidado en las propuestas pedagógicas. En este contexto, el maestro se enfrenta a problemas

básicos en el aula, como el ruido, la falta de tiempo intentando organizar las actividades cotidianas, mientras que enseña y se cerciora de que sus alumnos, en general todo el grupo, hayan aprendido (Rockwell, 1985, p.65).

Así, el día a día de cada institución educativa, está definida por el trabajo de cada maestro, que se modifica de acuerdo con las exigencias, tanto de padres de familia, como de las mismas autoridades dentro de las restricciones de espacio, tiempo y recursos (Rockwell, 1985, p.64). De acuerdo con lo anterior, se entiende que, la vida en un salón de clases es dinámica, aunque pareciera que es homogénea en todos los sentidos, y que es igual en todas las escuelas, sin embargo, las necesidades y prioridades de cada institución se traducen en actividades que incluyen a los maestros.

En palabras de Citlali Aguilar (citado en Rockwell, 1985, p.89) las relaciones que existen entre el profesor y la comunidad escolar se traducen en trabajo administrativo, que permite la visibilidad de los profesores, ante el cuerpo directivo de la institución educativa y ante los padres de familia, lo que deriva en mejores oportunidades de asenso para los docentes.

Dentro del salón de clases, el maestro cuenta con cierta autoridad, misma que ha sido criticada y modificada en un sin número de ocasiones, por considerarse inapropiada para algunos sistemas y sociedades, en este sentido Rockwell (1985, p.66) menciona, a quienes no pertenecen al grupo docente, solo hace falta pasar un día “frente a grupo”, para hacer conciencia del poder que ejercen los alumnos y tener la capacidad de negociar, crear vínculos y relaciones entre el profesor y sus alumnos, al aplicar el “control de grupo”, a fin de que estos últimos puedan aprovechar la estancia en la escuela. Así, el alumno experimenta su libertad, y cuanto más libre sea, ira asumiendo la responsabilidad de sus acciones. (Freire, 2004, p.29).

Aunado a esto, Dan C’Lortie (citado en Rockwell, 1985, p.95) menciona sobre el control en el aula, el profesor debe mantener la organización del trabajo, motivar a sus alumnos para que realicen el trabajo propuesto, lo que sugiere un gran esfuerzo por parte del docente para establecer las reglas del trabajo necesarias, así “el clima de respeto que nace de relaciones justas, serias, humildes,

generosas, en las que la autoridad docente y las libertades de los alumnos se asumen éticamente, autentifica el carácter formador del espacio pedagógico” (Freire, 2004, p.29).

Además de despertar y mantener el interés de sus estudiantes, todo esto dentro del grupo que el profesor conduce y que, aunque haya contacto personal con algún alumno, el tiempo tan determinante, impide pasar más de unos minutos con cada alumno, dirigiendo así la actividad de enseñanza al grupo en su conjunto.

Aunado al control de grupo, hay otras estrategias, que permiten ampliar la visión del trabajo del maestro frente a grupo. Estas estrategias requieren del profesor, adaptar, usar, y seleccionar los recursos personales y profesionales, de acuerdo con las exigencias que su grupo le plantea, para poder lograr resultados, así también, se reflejan en las necesidades del profesor como sujeto, en cuanto a mantener un ambiente agradable y cuidar su salud física y mental (Rockwell, 1985, p.112).

Sin embargo, a pesar de las herramientas y los cambios, que hasta la actualidad han modificado la idea de la posición y el rol de maestro en el salón de clases, es indudable el papel preponderante que ocupa dentro del aula como poseedor oficial del conocimiento y comunicador oficial de la información, lo que hoy lo ubica dentro de los márgenes, de lo que Vigotsky llama en psicología, mediación.

Esta consiste en la interacción o vínculo social, que se da entre la relación de un adulto y un niño, pero en un proceso de instrucción formal (Ruíz, 2010).

Vygotsky (citado en Ruíz, 2010) destaca que:

“Hacer el aprendizaje significativo, quiere decir que el profesor debe ir más allá del aula y del verbalismo vacío, porque el conocimiento escolar crece dentro del análisis de la vida diaria. Favorecer el uso de los conceptos de la vida diaria con los conceptos escolares o científicos”.

Así también, Ruíz (2010), considera que el docente como mediador de la transmisión del conocimiento debería:

“Crear una atmósfera adecuada en el aula para ayudar al alumno a resolver los problemas complejos, acentuando más los éxitos que los errores y, por otro lado, proporcionar un marco de trabajo en el que se fomente la discusión, el pensamiento, el intercambio de ideas y cualquier proceso que ayude a aprender de la experiencia”.

En este sentido, Freire (2004, p.30) menciona la necesidad de entender el significado de un silencio, de una sonrisa, el tono con que se formula una pregunta dentro del salón de clases, el cual se considera como un espacio pedagógico en el que el alumno es leído e interpretado a cada instante. Así, mientras más cercana sea la relación del profesor con el estudiante, las posibilidades de aprendizaje aumentarán.

Aunado a lo anterior, Dan C'Lortie (citado en Rockwell, 1985, p.94) menciona que, los maestros trabajan con personas, pero lo hacen bajo condiciones un tanto especiales. Los niños deben asistir legalmente a la escuela a la edad de 6 años, y deberán recibir clases de cualquier profesor que les asignen, este tipo de arreglo, conlleva a una relación involuntaria entre el maestro y el alumno, por lo que se considera una obligación implícita en la labor docente, el crear lazos y relaciones maestro-alumno que aseguren no solo la buena conducta de los alumnos, sino también, que generen el interés por aprender, por eso se dice que "el maestro debe motivar a sus alumnos".

Además, tiene el compromiso de escuchar a sus alumnos, en palabras de Freire (2004, p.35) "...sólo quien escucha paciente y críticamente al otro, habla con él", sin embargo lo hace desde la empatía y nunca desde la imposición, incluso cuando las concepciones o posiciones sean contrarias a él como receptor de mensaje. En este caso, el profesor que es capaz de escuchar, transforma su discurso cuantas veces sea necesario, para poder entablar una plática acertiva con el alumno.

Resulta evidente entonces, que los profesores no solamente son elementos transmisores de conocimientos, sino que su influencia en la formación de los alumnos, va mucho más allá, por lo que, el nivel de responsabilidad más grande, radica en la relación o vínculo que se establezca entre el profesor-alumno, dentro del salón de clases.

Prieto (2008) menciona que, algunas de las funciones del docente, establecidas en la Ley Orgánica de Educación en España, son:

"Por un lado, la tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias.

Además, de la atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado”.

Al abordar la figura del docente Zabalza (2012) destaca tres perfiles básicos de todo profesor: como persona, como profesional y como trabajador. Estos aspectos influyen de manera importante, en el desarrollo de sus funciones y condicionan la calidad de su práctica profesional.

Al respecto Zabalza (2012) menciona, buena parte de la influencia de los profesores sobre sus alumnos se deriva de lo que son como personas, la forma de presentarse y las relaciones o los vínculos que se establezcan con los alumnos. Sin embargo, la vida personal del docente, al parecer, se hace invisible ante el desempeño profesional.

En este sentido, la satisfacción personal juega un papel importante, en cuanto a las condiciones laborales de los docentes, así como las presiones internas y externas con las que viven su cotidianidad, comparadas con las que se ejercen a otros gremios especializados, como los trabajadores del sistema de salud y gubernamentales, aunque también es cierto que se ofrece un mayor nivel de libertad y discrecionalidad (Zabalza, 2009, p.70).

En general, existen pocos estímulos al desempeño del trabajo docente, el reconocimiento social al esfuerzo, que exige estar frente a un numeroso grupo de estudiantes, es escaso. Las imágenes preconcebidas, del imaginario social pocas veces corresponden a lo que constituye la realidad del trabajo del profesor, misma que se delimita al trabajo puramente del aula, y se oculta la cantidad de trabajo adicional posterior al horario regular (Rockwell, 1985, p.18).

En lo laboral, la profesión docente plantea requisitos fundamentales, que se derivan de su formación y carrera profesional. El docente, como trabajador, se vincula hacia las tareas específicas que dictan las diversas instituciones educativas, y las cláusulas oficiales que influyen el compromiso, la dedicación y la motivación en el trabajo, aún cuando olvidar que parte de las herramientas del docente están vinculadas a cualidades personales propias, nada favorece en la práctica profesional (Zabalza, 2012).

En este sentido, es importante recordar que, a lo largo de la presente investigación, se ha hecho hincapié en la importancia de fomentar la empatía, las relaciones y sobre todo el vínculo entre el docente y el alumno, lo que coincide con lo expresado por Zabalza (2009, p.71) al mencionar que, “es difícil propiciar en los alumnos proyectos de vida sensatos y estimulantes, que disfruten de lo que están haciendo...si nosotros como docentes no poseemos esa madurez personal y esa satisfacción por el propio trabajo”.

De esta manera, se denota la necesidad, en lo laboral, de contar con docentes complacidos con sus niveles salariales, que disfruten y gocen del ejercicio profesional, del placer de la enseñanza y sobre todo que se reconozcan como seres emocionales, y como parte de los grupos emocionales con los que trabajan.

Lo anterior, nos deja entre ver que, el papel del profesor* en la actualidad ha cambiado, de tal manera que, dentro de las funciones que en teoría debería de llevar a cabo el docente, se han incrementado las que la sociedad o los padres de familia dejan en manos de este, lo que satura sus funciones dentro de las instituciones educativas.

Por ejemplo, Prieto (2008, p.330) menciona que:

- **La solución de problemas de cada alumno:** Se piensa que el maestro está a cargo de solucionar los problemas de cada alumno, ya sea de carácter cognoscitivo o psicológico, sin tomar en cuenta que el profesor no cuenta con estos conocimientos.
- **Nexos familiares:** En varias ocasiones el docente es quien brinda el apoyo familiar que el alumno requiere.
- **Mediador de conflictos:** Son muchos y muy variados los aspectos que rodean la vida del menor, por lo que en determinadas ocasiones el maestro debe actuar como mediador, en situaciones que afectan de manera negativa el desarrollo del infante, por lo que el profesor llega incluso a aconsejar a la familia.

Aunado a esto, se encuentran también los factores que condicionan la práctica docente, que según Prieto (2008, p.334) se agrupan en tres categorías:

- **Condiciones personales:** Se refiere a todos aquellos aspectos que integran la vida personal del profesor. Tanto los rasgos de personalidad y experiencias de vida afectarán directamente, la manera en la que se conduzca con sus alumnos y la forma en la que se desempeñe en el entorno escolar.
- **Formación:** En reiteradas ocasiones se piensa que cualquiera que tenga conocimiento en algún área en específico, puede enseñar; sin embargo, esto

- no siempre es así. Para enseñar se debe contar con las herramientas necesarias, para propiciar una buena comunicación con los alumnos, motivando así, el vínculo entre el profesor y el alumno.
- **Actitud:** El maestro debe entregarse a su práctica y debe asumirla como una actividad de carácter comunitario, en la que todos participan de manera igualitaria, de esta manera se fomenta el vínculo y la comunicación, logrando una mejor interacción, en el salón de clases.

Por otro lado, Andrew Pollard (citado en Rockwell, 1985, p.136) menciona que dentro de las dinámicas que generan interés en la vida cotidiana del docente de primaria, dentro del salón de clases, destacan las necesidades de “supervivencia” en la vida escolar, entre los que menciona:

- **Imagen de sí mismo:** Se refiere a la disyuntiva entre el “yo ideal” y el aceptar un “yo pragmático”. Esto sucede, cuando los maestros entienden las discrepancias entre las ideologías educativas, y las realidades prácticas.
- **Carga de trabajo:** Esto surge de comprender las diferencias, entre lo que a menudo el profesor “cree que debe hacer” y “lo que puede hacer”, en un momento dado, y se relaciona con la decisión de cuanto esfuerzo dedicar o que tanto trabajar.
- **Salud y tensión:** Este es un aspecto mencionado reiteradamente por los docentes en general y es que, de acuerdo con el trabajo, es de esperarse los altos índices de tensión por problemas de supervivencia al salón de clases, pues es una realidad que como a cualquiera, la salud de los profesores afecta su trabajo. Los maestros, al final de la semana o de ciclo escolar, pueden sufrir afecciones desde leves hasta problemas más serios.
- **Disfrutar del trabajo:** Disfrutar de las risas de la relación-vínculo con los niños, relajan la autoridad que el rol de maestro impone, y le permite al docente disfrutar del trabajo realizado. De esta manera, persiste el interés de evitar el aburrimiento y mantener la atención de su grupo.
- **Autonomía:** Como en muchas otras áreas profesionales, el profesor trata a toda costa de defender su autonomía en el salón de clases. Particularmente, en las escuelas primarias, existe una continuidad entre las relaciones maestro-alumno, en las que el comportamiento, las reglas del salón y los acuerdos son negociados, esto conforma parte de las estrategias del maestro, que se mantienen y desarrollan con el tiempo.

Un docente con autoestima baja actuará de manera limitada, tanto en el desempeño de sus alumnos como el suyo propio. Concretamente, la autoestima baja en un maestro puede actuar como generador de conflictos y dificultades en el propio desarrollo de su labor profesional, y entorpecer los procesos de enseñanza con sus alumnos, lo que particularmente afecta aquellas prácticas didácticas

encaminadas a la motivación de los alumnos, en este caso, si los docentes desarrollan mejor sus competencias emocionales, podrán propiciarlo también en sus alumnos (De la Herrán Gazcón, 2004).

Según De la Herrán Gazcón (2004), algunos rasgos que los profesores manifiestan cuando su autoestima no es sana, son: poca confianza en sí mismos, poca tolerancia a la frustración, evitan tomar responsabilidades, irritación, autoritarismo, o lo contrario, gran permisividad, sensibilidad a la agresividad, culpabilidad, entre otras tantas dificultades, tanto personales como profesionales, que problematizan su posición frente a grupo, lo que afecta las dinámicas en el aula así como los procesos de aprendizaje y la motivación de sus alumnos.

Promover el desarrollo de una autoestima sana, es responsabilidad de quienes forman y actualizan a los profesores. El maestro debe buscar una mejora integral y continua de su propio desarrollo personal, solo así, podrá impactar positivamente a sus alumnos (Hernández, 2017, p.85)

Por lo anterior, es inminente que cualquier aspecto que influya en la vida personal del docente, tendrá repercusiones directas en su desempeño profesional, por ello, es importante tomar en cuenta que, la falta de acompañamiento emocional para el maestro es un aspecto que debe ocupar un lugar sobresaliente, en lo relacionado con el desarrollo integral, de la comunidad educativa.

Sumado a lo anterior, existen diferentes impedimentos que limitan el buen desempeño de la práctica docente. Prieto (2008, p.336) menciona que, "...la burocracia se da cada vez con mayor asiduidad en los centros escolares..., y se manifiesta en la carga administrativa que nuestros maestros deben realizar..." y, además que "la innovación...en muchas ocasiones, los profesores se percatan de las necesidades formativas de sus alumnos, pero por la rigidez de los planes de estudio, se ven obligados a seguir con los cánones impuestos por los organismos superiores".

Con lo expuesto anteriormente, se puede observar, la labor tan compleja a la que los docentes se enfrentan día a día, pues además de las tareas propias de la práctica profesional que deben cumplir, se suman a ella todas aquellas concepciones que la sociedad les impone, así como la misma institución que

demanda de ellos, el cumplimiento de un programa en determinado tiempo y forma, además de sus propias experiencias personales, que influyen directamente en su desempeño laboral.

1.2. El docente de educación primaria

La formación docente, está condicionada a las políticas de cada país y región. Así también la idea que cada grupo social tenga sobre la misma profesión, aún así, la formación docente es uno de los elementos más importantes en el proceso educativo (Rivera, 2018).

A este respecto, la Secretaría de Educación Pública (SEP), organismo del gobierno federal en México, a cargo de crear las condiciones que permitan asegurar el acceso de la población a una educación de calidad, considera como educación básica, aquella que comprende los niveles de preescolar, primaria y secundaria, bajo esta modalidad también se incluye a la educación indígena, educación especial y la que se imparte en los centros de educación básica para adultos (SEP, 2013).

Igualmente, la Secretaría de Educación Pública (SEP) define al personal docente, como el grupo de profesionales en la educación básica y media superior, responsables ante el Estado y la sociedad, por el aprendizaje de los alumnos, además de ser responsables del proceso de enseñanza aprendizaje, al considerarlos como promotores, coordinadores, facilitadores, investigadores y agentes directos del proceso educativo (SEP, 2013).

Asimismo, la carrera magisterial en México considera tres vertientes de participación en el contexto educativo: personal en funciones directivas y de supervisión, profesores en actividades técnico-pedagógicas y maestros frente a grupo (SEP, 2023b). Este último grupo, se refiere a:

“...aquellos docentes responsables del proceso de enseñanza-aprendizaje, que interactúan directamente con los alumnos en los diferentes niveles o modalidades de educación básica, que tienen a su cargo el desarrollo de los planes y programas de estudio elaborados y aprobados por la Secretaría de Educación Pública (SEP)”.

En México, a diferencia de los profesores de educación superior, quienes “estudiaron una profesión científica, humanística o tecnológica... y que tienen una

profesión en algo, no fueron formados como profesores” (Arbesu y Piña, 2009, p.43), en cambio, los docentes de educación básica asisten a centros educativos como la Universidad Pedagógica Nacional o la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, donde aprenden la profesión docente.

El maestro de primaria, como mejor se conoce en México, “se forma principalmente en las Escuelas Normales, instituciones encargadas de capacitar a los profesores” (Arbesu y Piña, 2009, p.43), como mediadores entre el conocimiento y el que aprende. Este proceso, lleva al profesor de educación primaria a mostrarse no como un consumidor y dador de saberes, sino como un experto en el beneficio de la educación y de sus estudiantes, al atender sus necesidades de adquirir nuevos conocimientos (Espinoza 2020, p.295).

Entre los maestros de educación básica y los académicos, que imparten clases en universidades e instituciones de educación superior, existen diferencias notables. El trabajo de los profesores a nivel primaria es básicamente frente a grupo, aunque algunos pueden ejercer puestos directivos, administrativos, o de supervisión, mientras que en la educación superior los docentes pueden dedicarse también a la investigación, difusión y vinculación (Arnaut, 2013, p.33).

En lo que respecta a la organización del trabajo, también es muy distinta. Mientras que los docentes de preescolar y primaria son empleados de tiempo completo, la mayoría de los académicos a nivel superior, laboran por horas o parcial. También, se presentan diferencias en cuanto a los contenidos de su labor profesional, en tanto que los profesores de primaria trabajan con niños y jóvenes, en los primeros años de formación (preescolar y primaria), se ponderan los contenidos afectivos, corporales, actitud y de valor, en tanto que, en los niveles superiores, los maestros laboran con jóvenes y adultos, y se privilegian los contenidos cognitivos (Arnaut, 2013, p.34).

Los docentes de primaria juegan un papel importante en los procesos educativos, ya que son los responsables del proceso de aprendizaje de los niños en edades tempranas, que van desde los 6 a los 12 años, y su desempeño como formadores, va más allá de ser poseedores del conocimiento, a ser más bien, conductores, mediadores y orientadores de la enseñanza (Espinoza, 2020, p.294).

En definitiva, el trabajo del maestro en educación básica es distinto a cualquier otro. Impartir clase a 30 alumnos en una sola aula, tiene características distintivas. Las experiencias “frente a grupo”, se presentan de manera continua e inevitable, en tanto que responder a un grupo de alumnos, puede requerir echar mano de todos los recursos del profesor, tanto de sus conocimientos profesionales, como de sus experiencias. También, requiere de un esfuerzo constante, tanto físico como afectivo e intelectual, durante toda la jornada laboral, además de establecer relaciones constantes, no solo con sus alumnos sino con padres de familia, autoridades y colegas (Rockwell, 1985, p.9).

Estos profesores, se dedicarán a enseñar la mayoría de los contenidos de la currícula escolar, y se enfrentarán a grupos de alumnos con capacidades y conocimientos muy variados. Dentro de su labor profesional, se encuentra la preparación y planificación de clases, trabajo de evaluaciones, redacción de informes y asistencia a reuniones de la escuela y familias (Educaweb, 2020).

En general, el docente de primaria utilizará métodos de enseñanza que van desde los juegos, elaboración de proyectos, uso de materiales audiovisuales, aprendizaje a través de la experiencia, discusiones, entre otras prácticas. Además, hace uso de actividades que propicien el interés, el aprendizaje y la imaginación de sus alumnos, con el fin de desarrollar las capacidades, y potenciar los aprendizajes de cada uno de ellos (Educaweb, 2020).

En la actualidad, la labor educativa del maestro de nivel primaria básica, demanda el desarrollo de mayores competencias y apoyos diversos, para implementar las políticas educativas integrales, que mejoren las condiciones en su labor profesional, en este sentido se considera que la formación inicial constituye la base del desarrollo profesional docente (Espinoza 2020, p.295).

Según Espinoza (2020, p.295) el profesor de educación básica se caracteriza por:

1. Afirmar como valor la integridad académica, y señalar su importancia y su proyección en todos los dominios de la actividad humana
2. Fomentar el amor por aprender como valor sustantivo
3. Tratar a los estudiantes como centro de todos los procesos
4. Promover un ambiente de confianza en el aula
5. Recalcar la responsabilidad del estudiante en los asuntos de integridad

académica

6. Aclarar las expectativas para los estudiantes en función de su responsabilidad y de su actitud
7. Desarrollar formas justas y pertinentes de evaluación
8. Plantear la deshonestidad académica como un reto para la institución, cuando esta se produzca
9. Ayudar, a partir de las experiencias concretas, a determinar la integridad, en qué consiste y cómo se lucha por ella, y dar apoyo a la política global de la escuela

Estas características son importantes, dado que al tratarse de niños, se debe cuidar el comportamiento y las capacidades de cada docente, en resumen el maestro es un modelo a seguir, incluso cuando no está enseñando. Además de las funciones que se relacionan con la actividad de enseñar, el profesor debe apoyar a la comunidad escolar a la que pertenece, atendiendo las diversas comisiones que se generan en el contexto escolar, como recepción y control de documentos y las agendas que se generan con los padres de familia, acerca de temas relacionados con las conductas de sus hijos, calificaciones, uniformes, entre otras. A diferencia de los profesores en niveles más altos de enseñanza, el profesor de educación primaria debe conocer los contenidos, y temas de la currícula que son mucho más variados (Rockwell, 1985, p.129).

Con lo anterior, se puede notar que, las demandas actuales en los procesos de educación demandan profesores flexibles y dinámicos, que promuevan la educación de las nuevas generaciones en beneficio de sus alumnos, para la mejora de sus condiciones no solo socioeconómicas, sino que también, garanticen una educación de calidad.

En este sentido, el docente de primaria debe ser capaz de atraer la atención de sus estudiantes por tiempos prolongados, creando ambientes de confianza, agradables a sus alumnos, garantizando así, el proceso de aprendizaje, de manera dinámica, ágil y fresca, libre de estrés, motivándolos a seguir aprendiendo (Espinoza, 2020, p.297).

Así, la experiencia pedagógica, tiene la capacidad de incentivar el gusto y la alegría por el aprendizaje, sin lo que la practica educativa carecería de sentido. Esta alegría, a la que se le conoce como vocación, es lo que explica el motivo por el que

muchos profesores continúan en el magisterio, a pesar de cualquier salario, así mismo el profesor debe estar convencido, de que su trabajo también obedece a su calidad humana (Freire, 2004, p.44).

De esta manera, si comprendemos que es el maestro, quien desarrolla todas y cada una de las propuestas pedagógicas, habría que tomarse un tiempo para analizar la situación personal, que asume el ser humano que ejerce como educador, desde las nuevas reformas y enfoques de los diversos modelos educativos, pues ya no es suficiente que enseñe o lo que enseña, en la actualidad es importante tomar en cuenta, a la persona que está aprendiendo y la que lo está formando (Hernández, 2017, p.81)

Una buena enseñanza, requiere de profesores que no solo enseñen, sino que sepan escuchar activamente a sus alumnos, promoviendo y reforzando el vínculo docente-alumno. En este sentido, Freire (2004, p.35) menciona que para quien escucha no hay un tiempo propio, “sólo quien escucha paciente y críticamente al otro, habla con él (alumno), aún cuando, en ciertas ocasiones, necesite hablarle a él (alumno)”. Así, solo el docente que practica el arte de escuchar comprenderá lo difícil que es transformar su discurso, para la mejor comprensión de sus alumnos, acto necesario para entablar un vínculo.

La comprensión y empatía que se muestre a los alumnos, al establecer este vínculo y el apoyo que se dé ante los diversos problemas cotidianos, permitirá lograr una mejor enseñanza, en la que se puedan alcanzar las metas académicas deseadas.

Si la meta fuera solo enseñar ciertos contenidos, y preparar a los estudiantes a pasar algunas pruebas, sería hasta cierto punto sencillo, pero el maestro debe ser también, mediador de las competencias para la vida, por lo que debe enfatizar no tanto el saber, sino también el ser (Hernández, 2017, p.82)

En este aspecto, se sugiere que a la par que se consolidan las competencias profesionales, las competencias emocionales también deben ocupar un lugar primordial, dentro de las funciones que realizan los docentes, pues su labor va más allá que la enseñanza de un currículo, pues esto repercute en las formas en que

realiza su tarea y, sobre todo, en las relaciones que establece con sus alumnos (Hernández, 2017, p.79).

Max Van Manen (citado en Hernández, 2004, p.83) menciona que el conocimiento del maestro no solo debe surgir de la cabeza, sino también del corazón, esto en relación con la necesidad de completar las actividades educativas, con situaciones y ambientes de aprendizaje significativo, sensible y humano.

También, se debe considerar que, los saberes y competencias docentes, son resultado de las experiencias y aprendizajes a lo largo de su vida fuera de la escuela, en su tiempo libre (Rivera, 2018).

Así pues, se expone nuevamente la importancia que ejerce el docente, en la creación de ambientes de confianza, en los que se promueva la empatía, la comprensión y el respeto a los estudiantes de primaria. Aunque, a lo largo de la presente investigación, se ha puntualizado que esto será posible, en la medida en que el profesor también sea capaz de experimentar la empatía y la comprensión para sí mismo, de esta manera, podrá ser capaz de transmitir las mismas emociones y sentimientos a sus alumnos, pues la mejor manera de enseñar es a través del ejemplo.

Si bien el fin último del cuerpo docente es “formar a los menores en una serie de conocimientos, destrezas y valores para que puedan adquirir las capacidades básicas y/o específicas, para poder ejercer como ciudadanos” (Prieto, 2008, p.343), no se debe olvidar que para que este objetivo pueda darse, debe dotarse al personal docente del conocimiento y herramientas necesarias, para que pueda desempeñar su labor frente a sus alumnos, atendiendo en este caso sus necesidades emocionales, para así, mantenerlo con una actitud motivadora, pues si ellos no creen en lo que están transmitiendo, difícilmente se puede lograr un proceso educativo integral.

En relación a esto último, Sylvia Schmelkes (1995, p.80) menciona que “la mejora en la calidad de la educación depende más de la calidad de las personas que se desempeñan como docentes que de los planes y programas de estudio”. En tal sentido, actualmente en México, las reformas educativas inciden directamente en los docentes como ejes de las reformas, al mismo tiempo que se les considera

como actores del cambio en la educación, por lo que se les impone la responsabilidad de mejorar la práctica de la evaluación, la calidad de la educación y la obtención de mejores resultados, al aumentar la calidad educativa, considerando que al evaluar y capacitar a los profesores se obtendrán mejores resultados. (Rivera, 2018).

No obstante y por lo anterior, para esta investigación, es importante considerar y revisar los contenidos de los planes y programas de los futuros docentes, y así conocer las particularidades de la formación del profesorado, en cuanto a sus conocimientos en las áreas artísticas, para de esta manera, comprender cuales son las limitantes, si es que las hay, desde su formación, para lo cual se consideraron los planes y programas de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros y a la Universidad Pedagógica Nacional, por ser las instituciones de egreso de los profesores entrevistados para este estudio y también, por así convenir para esta investigación.

1.2.1. La Benemérita Escuela Nacional de Maestros

Tomando como referencia los programas de formación docente, de las licenciaturas en Educación Primaria, en la Ciudad de México, tanto en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros y en la Universidad Pedagógica Nacional, las actividades que se relacionan con la capacitación o aprendizaje, en los temas de expresión plástica y actividad artística, se promueven poco o escasamente, lo que en consecuencia se ve reflejado, en la inseguridad del manejo de conocimiento de estos temas con el alumnado, así como en la práctica profesional de los maestros.

Lo anterior queda ilustrado en la siguiente imagen 1 que corresponde a la maya curricular del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, con la cual podemos deducir que la formación del docente en la Educación Artística es casi nula.



Imagen 1. Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria

Malla curricular Plan 2012 | Licenciatura en Educación Primaria

1° Semestre	2° Semestre	3° Semestre	4° Semestre	5° Semestre	6° Semestre	7° Semestre	8° Semestre
El sujeto y su formación profesional como docente 4/4.5	Planeación educativa 4/4.5	Adecuación curricular 4/4.5	Teoría pedagógica 4/4.5	Herramientas básicas para la investigación educativa 4/4.5	Filosofía de la educación 4/4.5	Planeación y gestión educativa 4/4.5	Trabajo de titulación 4/3.6
Psicología del desarrollo infantil (0-12 años) 4/4.5	Bases psicológicas del aprendizaje 4/4.5	Ambientes de aprendizaje 4/4.5	Evaluación para el aprendizaje 4/4.5	Atención a la diversidad 4/4.5	Diagnostico e intervención socioeducativa 4/4.5	Atención educativa para la inclusión 4/4.5	
Historia de la educación en México 4/4.5		Educación histórica en el aula 4/4.5	Educación histórica en diversos contextos 4/4.5	Educación física 4/4.5	Formación cívica y ética 4/4.5	Formación ciudadana 4/4.5	
Panorama actual de la educación básica en México 4/4.5	Prácticas sociales del lenguaje 6/6.75	Procesos de alfabetización inicial 6/6.75	Estrategias didácticas con propósitos comunicativos 6/6.75	Producción de textos escritos 6/6.75	Educación geográfica 4/4.5	Aprendizaje y enseñanza de la geografía 4/4.5	
Aritmética: su aprendizaje y enseñanza 6/6.75	Álgebra: su aprendizaje y enseñanza 6/6.75	Geometría: su aprendizaje y enseñanza 6/6.75	Procesamiento de información estadística 6/6.75	Educación artística (música, expresión corporal y danza) 4/4.5	Educación artística (artes visuales y teatro) 4/4.5		Práctica profesional 20/6.4
Desarrollo físico y salud 4/4.5	Acercamiento a las ciencias naturales en la primaria 6/6.75	Ciencias naturales 6/6.75	Optativo 4/4.5	Optativo 4/4.5	Optativo 4/4.5	Optativo 4/4.5	
Las TIC en la educación 4/4.5	La tecnología informática aplicada a los centros escolares 4/4.5	Inglés A1 4/4.5	Inglés A2 4/4.5	Inglés B1 4/4.5	Inglés B1 4/4.5	Inglés B2 4/4.5	
Observación y análisis de la práctica educativa 6/6.75	Observación y análisis de la práctica escolar 6/6.75	Iniciación al trabajo docente 6/6.75	Estrategias de trabajo docente 6/6.75	Trabajo docente e innovación 6/6.75	Proyectos de intervención socioeducativa 6/6.75	Práctica profesional 6/6.75	
38 hrs.	36 hrs.	40 hrs.	38 hrs.	36 hrs.	34 hrs.	30 hrs.	24 hrs.
						274 hrs.	291 créditos

Fuente: Convocatoria 2020. Estudia en las escuelas Normales de la Ciudad de México.

Con esta imagen 1, se muestra como después de las reformas al artículo 3ro. Constitucional, la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) presenta el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, en el cual se incluye en 5to y 6to semestre de la carrera, solo una materia en el área de conocimiento en las artes (DEGESPE, 2020).

1.2.2. La Universidad Pedagógica Nacional

Por otra parte, el Programa Integral de Desarrollo Institucional (PIDI) 2014-2018, de la Universidad Pedagógica Nacional especifica que, además de trabajar con educación general y maestros de educación básica y media superior, se debe incluir, dentro de sus prioridades, a la investigación, además de la atención y servicios a grupos en situación de fragilidad o migración social, como los grupos indígenas, adultos no escolarizados y las mujeres.

Así, se observa que, el perfil profesional de la Universidad Pedagógica Nacional está enfocado a desarrollar otras habilidades docentes, quedando al margen el conocimiento sobre la emocionalidad del alumno, aspecto que se ilustra

con la siguiente imagen 2, sobre el plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional.

Imagen 2. Plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía de la UPN

Licenciatura en Pedagogía Universidad Pedagógica Nacional																							
Fase I Formación Inicial						Fase II Formación Profesional						Fase III Concentración en Campo o Servicio Pedagógico											
1° Sem		2° Sem		3° Sem		4° Sem		5° Sem		6° Sem		7° Sem		8° Sem									
El Estado Mexicano y los Proyectos Educativos (1857-1920)		Institucionalización, Desarrollo Económico y Educación (1920-1968)		Crisis y Educación en el México Actual (1968-1990)		Planeación y Evaluación Educativa		Organización y Gestión de Instituciones Educativas		Epistemología y Pedagogía		Seminario- Taller de Concentración I		Seminario- Taller de Concentración II									
8 créditos	4 hrs.sem	Clave 1502	8 créditos	4 hrs.sem	Clave 1507	8 créditos	4 hrs.sem	Clave 1512	8 créditos	4 hrs.sem	Clave 1582	8 créditos	4 hrs.sem	Clave 1587	8 créditos	4 hrs.sem	Clave 1592	8 créditos	4 hrs.sem	Clave 1532	8 créditos	4 hrs.sem	Clave 1537
Filosofía de la Educación		Historia de la Educación en México		Aspectos Sociales de la Educación		Educación y Sociedad en América Latina		Bases de la Orientación Educativa		La Orientación Educativa: Sus Prácticas		Curso o Seminario Optativo 7-I		Curso o Seminario Optativo 8-I									
8 créditos	4 hrs.sem	Clave 1571	8 créditos	4 hrs.sem	Clave 1575	8 créditos	4 hrs.sem	Clave 1579	8 créditos	4 hrs.sem	Clave 1583	8 créditos	4 hrs.sem	Clave 1588	8 créditos	4 hrs.sem	Clave 1593	8 créditos	4 hrs.sem	Clave 1533	8 créditos	4 hrs.sem	Clave 1538
Introducción a la Psicología		Desarrollo, Aprendizaje y Educación		Psicología social: Grupos y Aprendizaje		Comunicación y Procesos Educativos		Comunicación, Cultura y Educación		Programación y Evaluación Didácticas		Curso o Seminario Optativo 7-II		Curso o Seminario Optativo 8-II									
8 créditos	4 hrs.sem	Clave 1572	8 créditos	4 hrs.sem	Clave 1576	8 créditos	4 hrs.sem	Clave 1580	8 créditos	4 hrs.sem	Clave 1584	8 créditos	4 hrs.sem	Clave 1589	8 créditos	4 hrs.sem	Clave 1594	8 créditos	4 hrs.sem	Clave 1534	8 créditos	4 hrs.sem	Clave 1539
Introducción a la Pedagogía		Teoría Pedagógica; Génesis y Desarrollo		Teoría Pedagogía Contemporánea		Didáctica General		Teoría Curricular		Desarrollo y Evaluación Curricular		Curso o Seminario Optativo 7-III		Curso o Seminario Optativo 8-III									
8 créditos	4 hrs.sem	Clave 1573	8 créditos	4 hrs.sem	Clave 1577	8 créditos	4 hrs.sem	Clave 1511	8 créditos	4 hrs.sem	Clave 1595	8 créditos	4 hrs.sem	Clave 1596	8 créditos	4 hrs.sem	Clave 1597	8 créditos	4 hrs.sem	Clave 1537	8 créditos	4 hrs.sem	Clave 1540
Ciencia y Sociedad		Introducción a la Investigación Educativa		Estadística descriptiva en Educación		Seminario de Técnicas y Estadísticas Aplicadas a la Investigación Educativa		Investigación Educativa I		Investigación Educativa II		Seminario de Tesis I		Seminario de Tesis II									
8 créditos	4 hrs.sem	Clave 1574	10 créditos	6 hrs.sem	Clave 1578	8 créditos	4 hrs.sem	Clave 1581	10 créditos	6 hrs.sem	Clave 1586	10 créditos	6 hrs.sem	Clave 1591	10 créditos	6 hrs.sem	Clave 1596	10 créditos	6 hrs.sem	Clave 1531	10 créditos	6 hrs.sem	Clave 1536

Líneas de formación inicial	}	— Línea de Investigación
		— Línea Filosófica-Pedagógica
		— Línea Psicológica
		— Línea Socio-histórica
		— Línea Socio-educativa

Campos de formación y trabajo profesional	}	— Currículum
		— Orientación Educativa
		— Proyectos Educativos
		— Docencia
		— Comunicación Educativa

Fuente. Universidad Pedagógica Nacional.

En esta imagen 2 anterior, se muestra la carga de materias que se imparten durante los estudios de la Licenciatura en Pedagogía en el cual, aunque existen materias relacionadas con la psicología, no alguna dedicada al área emocional o al estudio de las artes. Así, el objetivo principal de la Universidad Pedagógica Nacional (2021, p.20) es el siguiente:

- Posicionar a la Universidad Pedagógica Nacional, entre las instituciones de excelencia académica en el contexto nacional e internacional, como una institución altamente especializada en Educación. Con el fin último de contribuir a ofrecer una mejor educación pública y a formar ciudadanos para la sociedad justa y democrática a la que aspiramos.

Incluso en la carrera de Psicología Educativa, que se ilustra con la imagen 3 siguiente, en la que se atienden y se estudian otras áreas, se observa la escasa presencia de los temas relacionados con el conocimiento y manejo de la emocionalidad del alumno, así lo muestra la maya curricular de esta licenciatura, impartida también en la Universidad Pedagógica Nacional.

Imagen 3. Plan de estudios de la Licenciatura en Psicología Educativa de la UPN

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

MAPA CURRICULAR							
TOTAL DE MATERIAS: 38							
TOTAL DE CRÉDITOS DE LA LICENCIATURA: 152							
FASE INICIAL			FASE PROFUNDIZACIÓN			FASE INTEGRACIÓN	
Primer Semestre	Segundo Semestre	Tercer Semestre	Cuarto Semestre	Quinto Semestre	Sexto Semestre	Séptimo Semestre	Octavo Semestre
Introducción a la Psicología 7444	Estadística I 7357	Estadística II 7362	Enfoques y Métodos de Investigación 7367	Métodos Cuantitativos 7372	Métodos Cualitativos 7377	Seminario Diseño Metodológico 7382	Seminario de Titulación 7386
Psicología Evolutiva de la Infancia 7445	Psicología Evolutiva de la Adolescencia 7358	Psicología Evolutiva de la Adultez y Vejez 7363	Evaluación Psicopedagógica 7368	Adecuaciones Curriculares 7373	Educación Inclusiva 7378	Taller de Prácticas Profesionales I ^o 7383	Taller de Prácticas Profesionales II ^o 7387
Introducción a la Psicología Educativa 7446	Aprendizaje 7359	Estrategias de Aprendizaje 7364	Aprendizajes Escolares 7369	Aprendizajes en Contextos Culturales 7374	Temas Selectos en Asesoramiento Psicopedagógico 7379	Temas Selectos ^o 7384	Temas Selectos ^o 7388
Psicología Social de la Educación 7447	Socialización 7360	Comunicación e Interacción Social 7365	Procesos de Grupo 7370	Organización Escolar 7375	Orientación y Apoyo Psicopedagógico 7380	Temas Selectos ^o 7385	Temas Selectos ^o 7389
Estado, Sociedad y Educación 7356	Sociedad y Educación en el México Actual 7361	Curriculum 7366	Planeación de la Enseñanza 7371	Comunicación Educativa 7376	Temas Selectos en Diseño de Proyectos Educativos 7381		

Fuente. Universidad Pedagógica Nacional

Así, se observa el vacío de experimentación y trabajo con la parte afectiva y emocional, que en la actualidad es imprescindible en las instituciones educativas, así como la necesidad de personal capacitado, o con conocimientos en el área de las artes plásticas, lo que implica una falta de acercamiento al entorno emocional de la vida del alumno.

De esta manera, para los fines de la presente tesis doctoral, se propone a la expresión plástica como un canal para experimentar las emociones, en el que el disfrute de la actividad plástica se convierta en una herramienta dentro del entorno escolar, en el cual se presenta la necesidad de fortalecer el desarrollo emocional, propiciando espacios de expresión, donde tanto alumnos como docentes puedan

sentirse seguros de expresarse, experimentarse y conocerse como integrantes de una comunidad o sociedad.

Las diversas expresiones plásticas, pueden ofrecer a la comunidad educativa una fuente abundante de expresión no verbal, que ayuda a desarrollar valores, actitudes y conductas, que lo guían a una mejor integración a su entorno, y así mismo, a una mejor interpretación del mundo que le rodea.

1.3. La Educación Artística en los programas de educación básica

A través del tiempo, los planes y programas que rigen el sistema educativo mexicano han evolucionado. Las reformas a la educación básica, misma que comprende “los niveles de preescolar, primaria y secundaria en todas sus modalidades, incluyendo la educación indígena, la especial y la que se imparte en los centros de educación básica para adultos” (Diario Oficial de la Federación, 2013, p.2) mantienen un sistema de continuidad, desde los esfuerzos encabezados por José Vasconcelos y la creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, impulsada por Jaime Torres Bodet.

En este sentido, también la presente investigación doctoral se ha transformado, para dar cabida a la nueva reforma educativa. Así, el Plan de Estudios 2011, que se practicaba al inicio de este estudio y que era la base del sistema educativo, con un modelo por competencias, se reformula y da vida a la Nueva Escuela Mexicana (NEM), que se gesta en 2019, con base en un sistema humanista y en la que se promueve la vinculación del arte a la expresión emocional, aunque no siempre fue así.

Por lo que respecta a las propuestas en materia de Educación Artística también se reformulan los planes de estudio, de tal manera que, el Plan de Estudios 2011, que se aplicará hasta el ciclo escolar de educación básica 2022-2023, conservó, por un lado, la visión del estudiante al centro de todo el sistema educativo, y por otro lado, el mapa curricular promovía diversos aprendizajes organizados en cuatro campos de formación, que se relacionaban entre sí.



Imagen 4. Mapa curricular de la educación básica 2011

ESTÁNDARES CURRICULARES ¹		1 ^{er} PERIODO ESCOLAR			2 ^o PERIODO ESCOLAR			3 ^{er} PERIODO ESCOLAR			4 ^o PERIODO ESCOLAR		
HABILIDADES DIGITALES	CAMPOS DE FORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA	Preescolar			Primaria						Secundaria		
		1 ^o	2 ^o	3 ^o	1 ^o	2 ^o	3 ^o	4 ^o	5 ^o	6 ^o	1 ^o	2 ^o	3 ^o
	LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	Lenguaje y comunicación			Español						Español I, II y III		
				Segunda Lengua: Inglés ²	Segunda Lengua: Inglés ²						Segunda Lengua: Inglés I, II y III ²		
	PENSAMIENTO MATEMÁTICO	Pensamiento matemático			Matemáticas						Matemáticas I, II y III		
	EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL	Exploración y conocimiento del mundo			Exploración de la Naturaleza y la Sociedad			Ciencias Naturales ³			Ciencias I (énfasis en Biología)	Ciencias II (énfasis en Física)	Ciencias III (énfasis en Química)
	Desarrollo físico y salud			La Entidad donde Vivo				Geografía ³			Tecnología I, II y III		
	Desarrollo personal y social			Formación Cívica y Ética ⁴			Historia ³			Geografía de México y del Mundo	Historia I y II		
										Expresión y apreciación artísticas			Educación Física ⁴
DESARROLLO PERSONAL Y PARA LA CONVIVENCIA				Educación Artística ⁴						Tutoría			
										Educación Física I, II y III			
										Artes I, II y III (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)			

Fuente. Plan de Estudios 2011 p. 41.

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf

Como se puede observar en la imagen 4 anterior, el mapa curricular del plan de estudios de 2011, colocaba la enseñanza de las Educación Artística, en el campo formativo del Desarrollo Personal y para la Convivencia, que tenía como finalidad, manejar armónicamente las relaciones personales y afectivas, con base en la autoestima, la autorregulación y la autonomía en la toma de decisiones, y cuidado del cuerpo de uno mismo, esto a través de espacios extracurriculares, mismos que favorecían el trabajo colaborativo, dentro de los espacios educativos (SEP, 2014, p.53).

Por lo anterior, se puede inferir que, el Plan de Estudios del 2011, contemplaba espacios extracurriculares de trabajo, para el autoconocimiento y cuidado corporal, este último entendido a nivel físico, aún cuando no relacionaba de manera directa estas actividades con el trabajo artístico, sí hace mención sobre el lenguaje estético y la apreciación artística, como aspectos que fomentan el desarrollo de talento artístico.

De esta manera queda claro que, a pesar de considerar el autoconocimiento y la práctica artística en un mismo campo formativo, no había un vínculo específico con la expresión emocional a través de la experiencia artística, la cual se enfoca nuevamente al talento o el aprendizaje de una rama del arte en particular, por consiguiente se puede justificar así, la necesidad de establecer dicho vínculo, reestructurando la propuesta de los espacios extracurriculares, para la práctica de la expresión artístico-plástica, en el trabajo enfocado al autoconocimiento, tal y como se sugería en este plan de trabajo para el nivel de educación primaria.

Pese a que, en el año 2023, el Plan de estudios del 2011 regía el sistema educativo, los objetivos de la Educación Artística, se consideraban solamente dentro del contexto del conocimiento de la cultura y el arte de nuestro país, además de la apreciación de la estética.

A pesar de lo mencionado anteriormente, hoy por hoy, estamos viviendo una serie de reformas que consideran el trabajo emocional, como parte importante del desarrollo integral de los alumnos en las escuelas, y la importancia de la Educación Artística como medio de expresión. En este sentido, la Nueva Escuela Mexicana (NEM), propone un modelo humanista, enfocado hacia la formación de los alumnos en comunidad.

Bajo este marco, y del mismo modo en el que se han hecho reformas a los sistemas educativos, la Ley General de Educación, cuyo objetivo es regular la educación en México, en su última reforma de 2023 establece, a lo largo de sus artículos, la importancia de las artes y las actividades artísticas, dentro del entorno educativo.

Acercas de esto último, en el capítulo primero de la función de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), artículo 12 fracción II, sobre la prestación de los servicios

educativos “se establece que se impulsará el desarrollo humano integral para propiciar un diálogo continuo entre las humanidades, las artes, la ciencia, la tecnología y la innovación como factores del bienestar y la transformación social” (Diario Oficial de la Federación, 2023, p.6), lo que reivindica la necesidad e importancia de entender el arte, entre otras disciplinas como parte integral del desarrollo de los individuos.

De la misma manera, el capítulo siete de la educación humanista, el cual incluye los artículos 59 y 60 considera que:

- **Artículo 59:** La educación que imparta el Estado se promoverá un enfoque humanista, el cual favorecerá en el educando sus habilidades socioemocionales, que le permitan adquirir y generar conocimientos, fortalecer la capacidad para aprender a pensar, sentir, actuar y desarrollarse como persona integrante de una comunidad y en armonía con la naturaleza.
- **Artículo 60:** El Estado generará mecanismos para apoyar y promover la creación y difusión artística, propiciar el conocimiento crítico, así como la difusión del arte y las culturas. Se adoptarán medidas para que, dentro de la orientación integral del educando, se promuevan métodos de enseñanza aprendizaje, con la finalidad de que, exprese sus emociones a través de manifestaciones artísticas y se contribuya al desarrollo cultural y cognoscitivo de las personas (Diario Oficial de la Federación, 2023, p.22) .

Estos dos artículos de la Ley General de Educación integran, por un lado, la intención de visibilizar la capacidad de sentir, así como enfatizar la importancia de las habilidades socioemocionales de la comunidad educativa, además, propone vincular las manifestaciones artísticas, para la expresión emocional dentro del entorno educativo.

Lo anterior, se relaciona directamente con la respuesta a una de las preguntas que se plantean en esta investigación, sobre las expectativas del juego plástico y su practica en el aula, propuesta metodológica del presente trabajo, dado que, posiblemente las actividades artísticas, como herramienta para la expresión emocional, tengan un futuro más prometedor en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), y así finalmente, se puedan revalorizar los beneficios de estas prácticas, en lo referente a la emocionalidad de la comunidad educativa en general.

1.3.1 Una mirada al nuevo sistema educativo: La Nueva Escuela Mexicana (NEM)

Como se mencionó en el apartado anterior, los sistemas de educación oficiales en México se han modificado, adaptando nuevas disciplinas conforme a las necesidades y requerimientos de la comunidad, para así, ofrecer una mejor calidad en la educación.

En este sentido, es importante considerar que, los aprendizajes adquiridos en el área educativa durante el período de la pandemia por COVID 19 en el año 2020*, se dieron bajo un contexto de desigualdades sociales, económicas, y digitales entre otras. Durante este lapso de confinamiento obligado por la emergencia sanitaria, las relaciones sociales se limitaron a la comunicación digital, a través de un dispositivo inteligente.

Este distanciamiento social, también trajo consigo alteraciones emocionales tales como estrés, depresión, aburrimiento e incertidumbre, además de que los ingresos familiares se redujeron y, aumentó el consumo de comida rápida o chatarra, bebidas alcohólicas y otras sustancias nocivas, también hubo sobreexposición a videojuegos, televisión y redes sociales (Rodríguez, 2023).

Con este panorama, los planes y programas educativos, al menos en el entorno mexicano, enfrentaban un reto hacia los nuevos paradigmas y consecuencias posteriores a un evento mundial sin precedentes, que había puesto de manifiesto, varias de las limitantes de la comunidad escolar.

Es así como surge el modelo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), en la que se reconoce la diversidad de la comunidad educativa, y cuyo fundamento se encuentra en el cuarto párrafo del artículo 30 de la Constitución Política, que a la letra dice: “La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva” (Rodríguez, 2023).

Así, el núcleo central de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) es la comunidad formada por niños y adolescentes y la educación, que debe ir más allá del desarrollo científico, en el cual se promuevan estilos de vida saludables y de respeto, y en el que también se redimensiona el papel del profesorado ante las tecnologías de

**La epidemia de COVID-19, fue declarada por la OMS una emergencia de salud pública y de preocupación internacional, el 30 de enero de 2020. La caracterización de pandemia, significa que la epidemia se ha extendido por varios países, continentes o todo el mundo, y que afecta a un gran número de personas (OPS, 2023).*

información, porque no pueden sustituir al maestro ni a la escuela misma (Rodríguez, 2023).

Así es como para el año 2019, el gobierno mexicano a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), órgano rector del sistema educativo en México, realiza una reforma constitucional a la Ley General de Educación, en la cual propone transformar el sistema educativo, a través del modelo de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2023a, p.4).

Este nuevo sistema educativo nacional, con enfoque crítico, humanista y comunitario, se propone formar estudiantes con una visión integral, capaces de conocerse a sí mismos, valorarse y cuidarse; aprender a cómo pensar más que en el qué pensar; ejercer un diálogo eficaz para poder relacionarse y convivir con los demás; colaborar e integrarse a su comunidad. Por lo anterior, se deduce que la Nueva Escuela Mexicana (NEM) impulsa la formación de personas, con sentido humano y pensamiento crítico, que sean capaces de conducirse como ciudadanos autónomos (SEP, 2023a, p.5).

A través de ésta nueva visión, dentro del sistema educativo nacional, se reconoce la problemática que ha estado presente, no solo de las escuelas sino también de la sociedad, en la que se da mayor importancia a la cantidad de conocimientos adquiridos y su relación con el éxito y estabilidad económica, lo que propició, a lo largo de los años, la perspectiva del aprendizaje por competencias, en el que el alumno con mayor cúmulo de conocimientos, era el que sobresalía dentro del grupo, y se hacía merecedor a las más altas calificaciones.

La actual visión, dentro del modelo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) considera que estas acciones, promueven el egocentrismo y a su vez el aislamiento, lo que conduce a la reducción de posibilidades de crecimiento personal, que finalmente altera de manera importante, los estados emocionales de los individuos (SEP, 2023a, p.6).

Lo anterior, se relaciona directamente con otra de las problemáticas, en la que se considera que los alumnos, deben aprender de manera generalizada, es decir, deben de aprender de la misma manera y a la misma velocidad, dejando de lado sus características particulares e individuales, lo que promueve un sentido de

desconsideración y los hace susceptibles a ser desvalorizados y menos apreciados, afectando así su emocionalidad.

Otro de los aspectos que la Nueva Escuela Mexicana (NEM) señala, es la creencia de que la escuela como institución educativa, es la única responsable y encargada de proveer de conocimientos a los alumnos, y así, tener un impacto en su formación, olvidando que estos individuos forman parte de una comunidad y de una familia, en las que también están expuestos a los aprendizajes complementarios, que integran el contexto en el que viven (SEP, 2023a, p.6).

Imagen 5

Principales características de la NEM



Fuente. La Nueva Escuela Mexicana (NEM) orientaciones para padres y comunidad en general. Secretaría de Educación Pública, 2023a pág. 8

La imagen 5 anterior, propone el modelo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) enfocado hacia una educación crítica, humanista y comunitaria, en la que se atienden las características de los estudiantes, como parte de un proyecto social compartido.

En este esquema, se observa uno de los aspectos más importantes que promueve la Nueva Escuela Mexicana (NEM), que es la revalorización del docente y su labor dentro de los procesos de aprendizaje, apoyándolos en su formación continua y en su autonomía didáctica. Además, hace un llamado a la comunidad, para involucrarse y comprometerse de lleno en el proceso de transformación en la educación (SEP, 2023a, p.7).

Lo anterior, enfatiza la importancia y el valor que tiene la labor docente, dentro del salón de clases y así mismo, realza la importancia del profesorado frente a grupo y como parte fundamental del proceso educativo, en tanto que conoce y se vincula con sus estudiantes, de tal manera que, al buscar este acercamiento con sus alumnos, se hace necesario el conocimiento de herramientas para fomentar ese vínculo docente-alumno, mismas que se dan por hecho como parte de la formación del docente.

Este aspecto, se relaciona con la propuesta de este estudio, en tanto que se visualiza la importancia de la labor docente frente a grupo, y se enfatizar el valor de su formación continua, en la que se pueden incluir los conocimientos en Educación Artística, que están presentes de manera escasa y limitada, como se analizó y observó en los planes y programas de formación de profesores, al menos de la Universidad Pedagógica Nacional y la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, en los planteles de la Ciudad de México, a la fecha de esta investigación.

En cuanto a la autonomía didáctica del profesorado para este nuevo modelo, la puesta en marcha e innovación de nuevas formas de aprendizaje, podrían dar cabida a la expresión emocional a través de técnicas artísticas, como el juego plástico, con el que se podría propiciar también el aprendizaje de los alumnos, al promover espacios de autoconocimiento y experimentación.

En este sentido, el enfoque humanista de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), busca la formación de personas con un pensamiento crítico, que sean capaces de conocerse a sí mismas, que además de tener este autoconocimiento puedan relacionarse de manera sana y pacífica con los demás, lo que conlleva a pensar nuevamente en las propuestas del juego plástico, como herramienta de innovación metodológica, que busca, a través de las actividades artístico-plásticas desarrolladas en ambientes de trabajo conformados por talleres, fortalecer los vínculos entre los mismos docentes así como con sus alumnos, en un ambiente de comunidad diversa, en la que todos forman parte de una todo como unidad.

Además de la revalorización del magisterio, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) contempla a largo plazo, garantizar la infraestructura necesaria para asegurar el aprendizaje individual y grupal del estudiantado, a través de la creación

de espacios seguros destinados a la práctica del deporte, actividades cívicas, socioculturales y actividades artísticas. De igual manera, se planea la apertura de las instalaciones durante los siete días de la semana en un horario ampliado, con la finalidad de darle acceso a la comunidad educativa en general (SEP, 2023a, p.18).

Bajo estas iniciativas, se fortalece la propuesta de esta investigación, en cuanto a abrir espacios seguros de expresión emocional a través de actividades artísticas, dentro de las instituciones, en las que toda la comunidad educativa sea bienvenida a establecer vínculos y lazos, fomentando valores y autoconocimiento, postulados descritos en este nuevo modelo educativo, lo que resolvería la pregunta de esta investigación acerca de las perspectivas a futuro del juego plástico como herramienta conceptual y metodológica, en torno al proceso de acompañamiento emocional del docente en el aula.

1.3.2 La formación en Educación Artística del docente de educación primaria

Como se ha manifestado a lo largo del presente texto, el acercamiento a los temas de Educación Artística de los docentes de primaria en formación, desde los planes y programas analizados para esta investigación es escasa, tomando en cuenta que el profesor es el único responsable de impartir el total del contenido curricular, además de contar con las herramientas necesarias para cubrir tales planes y programas.

En este caso, por ejemplo, el Plan de estudios 2011 (SEP, 2024 p.178), era muy ambicioso, en relación con la Educación Artística, pues sus propuestas para los alumnos en este nivel eran:

- Obtener los fundamentos básicos de las artes visuales, la expresión corporal y la danza, la música y el teatro para continuar desarrollando la competencia artística y cultural.
- Desarrollar el pensamiento artístico para expresar ideas y emociones, e interpreten los diferentes códigos del arte al estimular la sensibilidad, la percepción y la creatividad.

- Idificar su identidad y fortalezcan su sentido de pertenencia a un grupo, valorando el patrimonio cultural y las diversas manifestaciones artísticas del entorno, de su país y del mundo.
- Comunicar sus ideas y pensamientos mediante creaciones personales a partir de producciones bidimensionales y tridimensionales, de la experimentación de sus posibilidades de movimiento corporal, de la exploración del fenómeno sonoro y de la participación en juegos teatrales.

Sumado a lo anterior, en el caso del nivel primaria, el docente frente a grupo como único responsable, esta a cargo de desarrollar las 4 áreas artísticas que se deben cubrir en la asignatura de Educación Artística, las cuales incluían la expresión corporal, danza, música, teatro y la plástica, para lo cual cuenta únicamente con una hora a la semana o 40 horas a lo largo del ciclo escolar, el reto es grande (Godínez, 2007, p.119).

Cabe destacar que, inicialmente el único material con el que contaba el profesor para impartir los conocimientos en Educación Artística, se encontraban incluidos en su plan general de trabajo, es decir que no había un espacio dedicado como guía, para que el profesor impartiera dicha materia.

Con el tiempo, esto cambió hasta el desarrollo del Libro para el Maestro, Educación Artística Primaria, SEP 2000. Aunque, este material respecto a la metodología, no proponía ninguna organización y tampoco contemplaba una guía o un glosario de términos, ni una bibliografía para seguimiento del profesor (Godínez, 2007, p.119).

Asimismo, actualmente y con la propuesta del nuevo sistema educativo se plantean, a través de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), cuatro campos formativos: Ética, Naturaleza y Sociedades; Lenguajes; De lo Humano y lo Comunitario; y Saberes y Pensamiento Científico, en el que el estudio de las artes se integra al área de Lenguajes.

Así, la propuesta curricular del año 2022, tiene la intención de:

“...integrar saberes y conocimientos de distintas disciplinas y visiones, para acercarse a la realidad que se desea estudiar y, al ampliar nuestra mirada sobre el mundo desde una diversidad de saberes y conocimientos, en el que se fomenta el pensamiento crítico y nuestros vínculos socioafectivos, necesarios para contribuir a transformar el entorno” (MEJOREDU, 2024, p.4).

Como se puede observar, el propósito de las reformas educativas evoluciona, en tanto que se busca la mejora educativa del alumnado, para integrarse de manera exitosa al entorno, aún cuando, se siguen obviando las competencias y saberes del profesor quien es al final del día, el encargado en desarrollar tales propuestas y lograr esos propósitos.

En relación a lo anterior, la propuesta de revalorizar la figura del maestro dentro del contexto de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) tiene un propósito ya importante, aunque más allá de buscar nuevas formas de capacitación, en temas pedagógicos y de actualización de tecnologías, etc, la figura del profesor, como ser humano, debiera contemplarse también como una prioridad.

1.4 ¿Por qué la Educación Creadora en el contexto educativo mexicano?

Uno de los grandes paradigmas a los que se enfrenta el área educativa en México, es justamente la preponderancia que se le da a los conocimientos científicos o matemáticos, ante las artes. Incluso en relación con estas áreas, Ken Robinson (2006) hace mención de que en el área de la Educación Artística se le da mayor importancia a la danza y la música que a las artes plásticas.

La idea predeterminada de lo que es la Educación Artística, se ha quedado limitada, a la realización de lo que, en palabras de María Acaso (2018) es la “producción de cosas bonitas”. La idea es ya generalizada, de que en la clase de artísticas se generan objetos que cumplen con un concepto trillado de lo estético, en el que más allá de crear, se reproducen hiperrealidades de un mundo de consumo.

La idea preconcebida de un grupo de niños vestidos con batas, en un espacio perfectamente organizado y armónico, ausente de dinamismo y expresión, es un ejemplo claro de que el concepto actual, de Educación Artística merece un cambio de paradigmas, y una búsqueda sobre las crecientes necesidades de un mundo educativo, en constante movimiento.

Acaso (2018) comparte con Robinson (2006) y Arno Stern (2020a, 2020b) como autor de la Educación Creadora, la idea de que la escuela es un lugar donde la pasión por el conocimiento muere. La educación sigue un proceso bulímico

(Acaso, 2018), en el que se inducen los conocimientos, se memorizan, se vomitan y se olvidan, no se reflexiona más en ellos y no significan o resignifican nada en los alumnos.

La Educación Artística contemporánea, no se refiere solamente a la expresión, también sugiere la reflexión de procesos críticos significativos para la formación integral de los alumnos, no solo es pintar también es sentir y reflexionar.

Acaso (2018), también considera que los modelos y teorías tradicionales en Educación Artística se han quedado limitados, al estar centrados en las técnicas más que en los procesos de creación de las obras, lo que coincide con el pensamiento teórico de Stern (2020a, 2020b), al destacar la importancia del proceso de la obra más que el producto, en palabras de Acaso (2018), la experiencia y el desarrollo es más importante que el objeto final.

De igual manera, Acaso (2018), propone que el arte en el ámbito educativo debe tener como propósito desarrollar un pensamiento crítico, no es solamente centrarse en “lo bonito” de trabajo, idea que también comparte con Stern (2020a, 2020b), y para tal objetivo el arte contemporáneo podría ser una gran herramienta.

Así, se podría decir entonces, retomando el modelo piagetiano, si bien la currícula escolar obedece a la idea escrita e intencionada, de lo que se considera se debe aprender en cierto grado o nivel escolar, a partir de lo cual se debe construir el conocimiento, este último debería ser modificado o construido de acuerdo con los cambios que se plantean en la vida actual.

Ya no son suficientes los modelos de Lowenfeld (1980), dice Acaso (2018), la Educación Artística debe construir nuevos paradigmas, en los cuales convivan no solo el lenguaje narrativo y la experiencia, sino también, se vuelvan a mirar otros aspectos de la vida cotidiana como es, el desarrollo emocional de docentes y alumnos por igual.

En este sentido, Piaget (2013) considera que existe una estrecha relación entre inteligencia y emotividad. Entiende el desarrollo afectivo o emocional, como el proceso mediante del cual se aprende a regular emociones, a través de la voluntad.

La forma y crecimiento del plano afectivo, en la que se va dando forma y sentido a los afectos, la forma en la que se vive, la interpretación y conductas que

hace de los mismos es el proceso de maduración emotiva, a la que Piaget (2013) reconoce como desarrollo afectivo o emocional, misma que determinará el tipo de relaciones o vínculos que el individuo establece y establecerá a lo largo de su vida (Fuentes, 2018).

Por lo tanto, según Piaget (2013), para que se desarrollen adecuadamente los procesos afectivos y emocionales, es necesario apoyarse en el desarrollo intelectual, en el que se concibe al ser humano como un ser integral, cuyo desarrollo es un proceso global y complejo.

Por otro lado, Vigotsky (2013) expone la idea de que las emociones están en estrecha relación con el pensamiento, esta relación permite desarrollar un monismo funcional (cuerpo-mente), en el que las emociones no operan de manera aislada.

Al respecto Bonhomme (2020) menciona que las emociones son transformadas por el intelecto mediante el desarrollo del dominio de la conducta, la imaginación, la voluntad y el sentido, y también refiere que:

“Las formas de enseñanza requieren ser pensadas como técnicas sociales de afección ... que afectan y que transforman las formas de pensar, imaginar y emocionarse, arraigadas a una situación social específica de aprendizaje y desarrollo histórico, y culturalmente diseñados para tal efecto”.

Son muchos los autores que definen el desarrollo emocional, sin embargo, para los objetivos de esta investigación, entenderemos que el desarrollo emocional, es un proceso que involucra aspectos conscientes e inconscientes, a través de los cuales el niño construye su identidad, su autoestima, su seguridad y la confianza en sí mismo y en su entorno, así establece relaciones significativas con sus pares, que le permiten reconocerse como una persona única y distinta (Haeussler, 2000, p.55).

Las emociones nos permiten adaptarnos al entorno en el que vivimos. Representan la relación entre el ser humano, los contextos sociales y culturales de los que forma parte como son la familia y la escuela, de ahí la importancia de saber distinguir las emociones, identificarlas, manejarlas, expresarlas y gestionarlas.

En los últimos años, el tema de las emociones en la escuela ha cobrado una importancia relevante, pues se ha demostrado, como el desarrollo emocional impacta gran parte del desarrollo humano, y a su vez, directamente a la vida en sociedad.

Una educación, centrada en el lenguaje, en el que se ocupan muy poco los demás sentidos, se queda sesgada y limitada, por ello es necesario crear espacios en los que se puedan atender otros lenguajes, mediante la creación de espacios distintos.

En este sentido, El *Closlieu*, creado por Arno Stern para el desarrollo del juego de pintar, base de su Educación Creadora, propone un espacio de sosiego, en una situación desconocida (Stern, 2020b, p.63). No existe un conocimiento inducido, más que la necesidad de encontrarse consigo mismo y desarrollar un lenguaje propio, es decir, su propia manera de expresarse a través de otros medios, como, por ejemplo, la expresión plástica y así propiciar su autoconocimiento, mediante la experiencia vivida.

Aquí, en este espacio, la idea preconcebida de la enseñanza tal y como la tenemos, no encuentra cabida, pues no hay posiciones dirigidas, no existe un límite de tiempo, no se procura cumplir con una cualidad estética, entonces ¿es posible crear este espacio y estas condiciones en la escuela?

Stern (2020b, p.66) menciona:

“...conozco profesores que han hecho la experiencia. Toda iniciativa nacida de una absoluta convicción debe ser puesta en práctica. Lo imposible puede convertirse en una realidad indiscutible”.

Foto 1. Taller ¡Manos a Pintar!:
El juego plástico



Fuente. Imagen propia. Colegio privado en Tláhuac,
Ciudad de México 2/08/21.

Cap. 2

La emocionalidad en el aula



A lo largo de esta investigación, se ha establecido que las experiencias plásticas representan un medio para la expresión emocional, tan necesaria en el ambiente educativo pero que, sin embargo, es un tema que aún en la actualidad genera controversias en la comunidad educativa.

A pesar de los esfuerzos realizados para poder incluir, prácticas y ejercicios que permitan el trabajo, con la emocionalidad dentro del contexto educativo, la realidad es que aún, se sigue viendo como un tema poco importante, en el mejor de los casos, o simplemente se considera que debe dejarse en manos de un psicólogo, más aún si se trata de la emocionalidad del docente, lo que conduce a formular la pregunta general de la presente investigación, ¿cuáles son las problemáticas que enfrentan los docentes de educación primaria para establecer un acompañamiento emocional en el aula?

Igualmente, la mayoría de los programas de formación del profesorado, se enfocan en la preparación y conocimiento del área pedagógica, en los contextos educativos relacionados con los procesos cognitivos y de aprendizaje de los alumnos, dejando de lado el conocimiento en los fundamentos del área emocional, en la que se denota claramente la falta de recursos emocionales suficientes, para afrontar los retos que plantea la labor docente, es por ello, que el objetivo general que se plantea para la presente investigación se encamina a, conocer algunas de las problemáticas a las que se enfrentan los docentes de educación primaria, para establecer un acompañamiento emocional, a través de la experimentación artístico-plástica.

Según el modelo educativo de 2017 en la educación básica, en México, se establece que el profesor es quien debe procurar el desarrollo emocional de los alumnos, aunque la realidad es que los mismos maestros, carecen de elementos para poder lograr tal fin. Aunado a esto, pareciera que el estado emocional de los profesores no está contemplado, en dicho objetivo y que, además, el desarrollo de las competencias emocionales está prácticamente ausente en su formación profesional (Ramírez, 2019, p.2).

Estudios realizados por Pertegal, Castejon y Martínez (citado en Ramírez, 2019, p.2), mencionan que: “los egresados de las licenciaturas en educación no

están preparados para integrarse al ámbito laboral, ya que carecen de habilidades para trabajar en equipo, tratar con personas, controlar emociones y adaptarse a los diferentes cambios de situaciones”.

Actualmente, los profesores han perdido la motivación. La frustración está cada vez más presente y tienen más dificultades para gestionar sus emociones, asimismo se ha perdido la confianza en el sistema educativo, y el desánimo profesional crece y se generaliza, afectando también el contexto de aprendizaje en el aula, por lo que la emocionalidad docente es un tema que debe ser tratado, a la par de las herramientas pedagógicas y académicas, que se le proporcionan como programas permanentes de actualización.

Así es que, como se ilustra en el siguiente esquema número 2, para este segundo capítulo “La emocionalidad en el aula”, se ha contemplado desarrollar lo referente a la emocionalidad y su relación con la actividad artística, pues como se ha mencionado antes, el arte es un detonador eficaz de la expresión emocional, como un acto de expresión libre, por lo que es importante analizar el concepto de emoción, desde la mirada biológica, psicológica y social, por considerarlas pertinentes para esta investigación, puesto que el mismo término ha sido analizado bastamente desde diversas teorías.

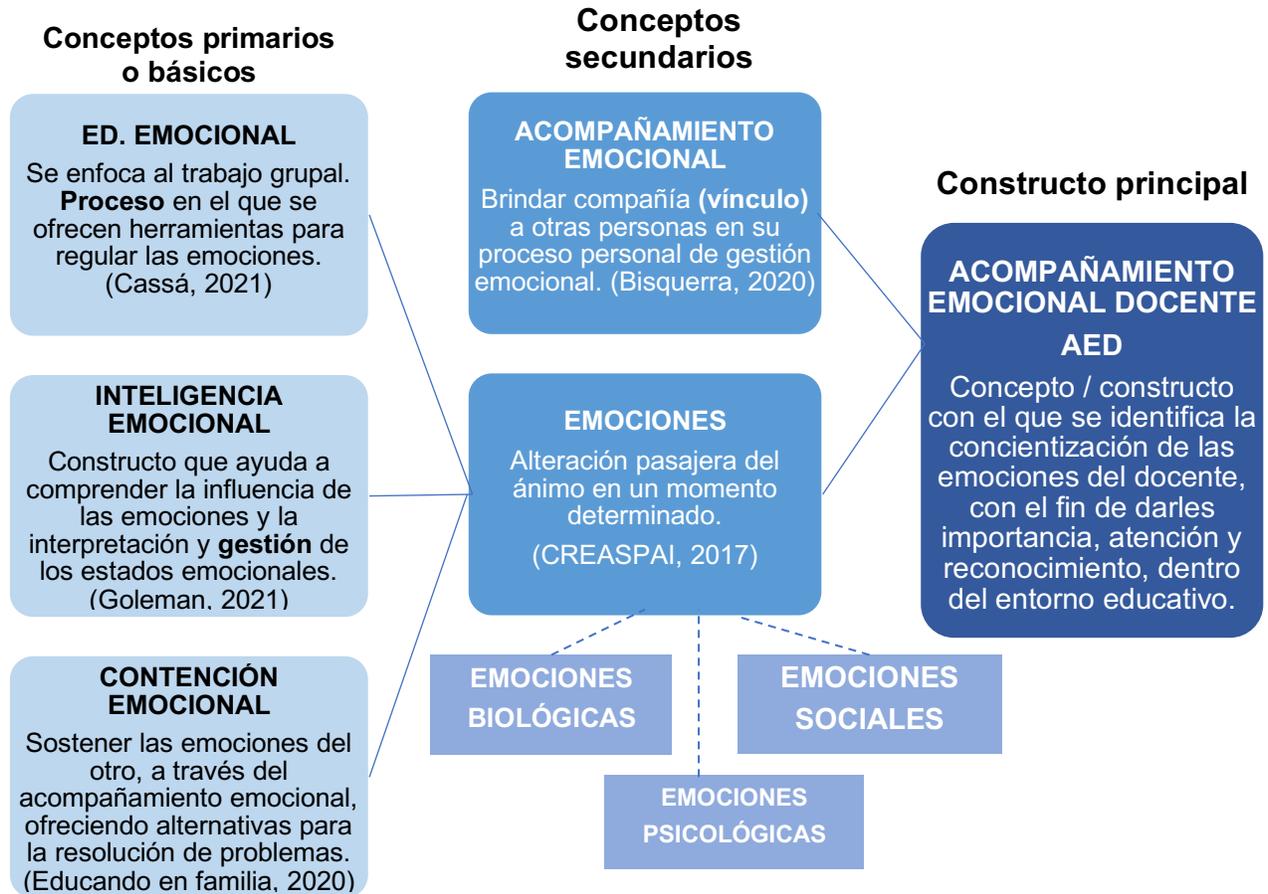
Una vez establecido el concepto de emoción, en el marco de este estudio, se proporciona al lector la definición de lo que se considera Acompañamiento Emocional Docente (AED).

Hacia el final de este segundo capítulo “La emocionalidad en el aula”, una vez establecido el concepto de emoción y de Acompañamiento Emocional Docente (AED), se mencionan algunas de las normativas sobre la salud emocional, en la Ciudad de México, que sí bien no fueron promovidas a raíz de la pandemia por COVID 19 en el año 2020, apoyaron a hacer visible esta necesidad de trabajo con la emocionalidad, no solo en el área educativa, sino en todas las áreas laborales.

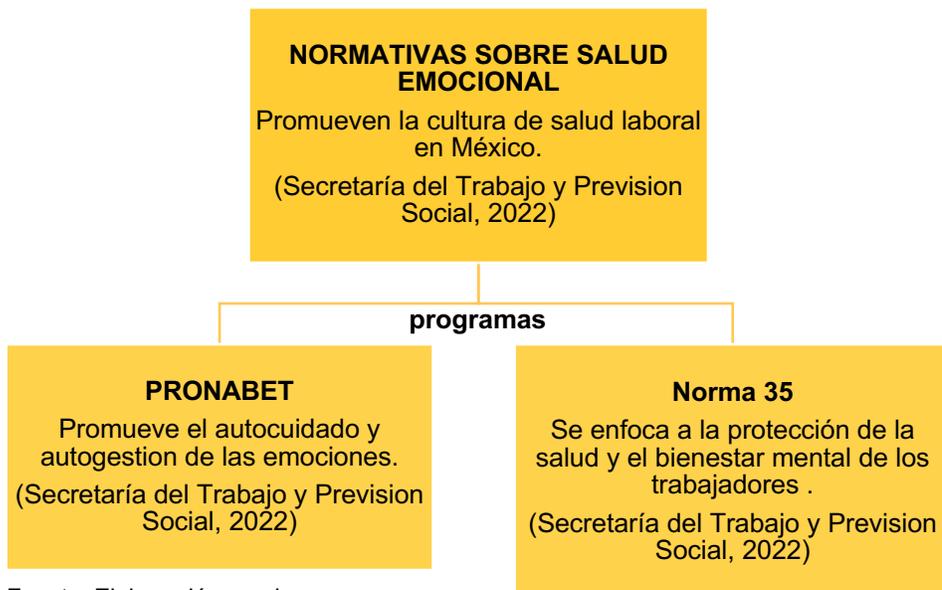


Esquema 2

Cap. 2 “La emocionalidad en el aula”



relación



Fuente. Elaboración propia

2.1. Aprender y sentir: Reconexión con la emocionalidad

Se dice que, los niños de ahora ya no son los niños del siglo XX. La evolución de los roles familiares reduce el tiempo de convivencia familiar y, por otra parte, las generaciones actuales demandan formas nuevas y diferentes de aprender. Aunque, en ese andar, se han perdido de vista muchos otros factores importantes, por ejemplo, el trabajo con la emocionalidad en el aula y la nula o poca práctica en las artes.

Por un lado, el trabajo docente con objetivos más laborales que sociales, se limita y dirige hacia el cumplimiento de los planes y programas de estudio, en los cuales se estandariza el tiempo de aprendizaje de los alumnos, para cubrir los objetivos estipulados en dichos programas, en los cuales se pondera el conocimiento académico, por sobre el reconocimiento de la emocionalidad, lo que añade presión y desequilibrio emocional en los alumnos.

Estos mismos profesores, se especializan desde su formación, en dar seguimiento exacto a lo estipulado en la currícula, porque se les forma con esa mirada, dejando de lado el conocimiento de la emocionalidad y de las artes, ya sea porque los programas de formación docente carecen de materias relacionadas con estos temas, o simplemente porque, desde la formación del profesorado se le da poca o nula importancia a estas áreas.

Por otro lado, las instituciones educativas, las cuales y bajo la consigna de ofrecer una educación de calidad, han llenado las aulas de tecnología, de actividades y materiales didácticos, descontextualizados de la realidad, así como imponer un sistema de evaluaciones estandarizadas, olvidando en todo momento la singularidad y personalidad de cada alumno (MirMéxico, 2015). Lo anterior ha provocado que la educación se perciba ya no como un derecho de cualquier ciudadano sino como una mercancía (Romo, 2016).

Los objetivos de la educación han pasado de ser humanistas al modelo por competencias, marcada y centrada en las necesidades del mercado laboral, al alumno se le enseña lo que la empresa requiere o necesita.

Carmen Rodríguez (citada en Sánchez, 2020), profesora de la Universidad de Málaga señala:

"Solo importa el resultado educativo, no los procesos. Lo mejor para nuestros hijos ya no es una educación como bien social que forme ciudadanos, sino que vayan a las mejores escuelas. En la base de todo esto están las evaluaciones y la competición entre escuelas y entre estudiantes"

Aunado a esto, y de acuerdo con Ken Robinson (2006), orador y asesor internacional sobre educación en las artes, y profesor de Educación Artística de la Universidad de Warwick, el sistema educativo se basa en la habilidad académica al afirmar que:

"...todo sistema de educación pública en todo el mundo es un prolongado proceso de admisión universitaria y la consecuencia es que muchas personas altamente brillantes y creativas creen que no lo son, porque en lo que eran buenos en la escuela no fue valorado o fue estigmatizado".

En este sentido, Howard Gardner (citado en Regader, 2021b) quien desarrolla la teoría de las Inteligencias Múltiples, considera que el éxito académico no es un factor decisivo para saber sobre la inteligencia de una persona, un ejemplo de ello es que existen personas cuyo desempeño académico es excelente, pero presentan problemas para relacionarse con otras personas o para enfrentar ciertas situaciones en la vida.

Gardner (citado en Regader, 2021b) se dio cuenta de que, había casos en los que algunas personas presentaban habilidades cognitivas poco o muy desarrolladas. Al observar el desempeño de Kim Peek, quien habría batallado toda su vida con mapas y libros enteros con mucho detalle, Gardner comenzó a pensar que la inteligencia única no existe como tal, sino que más bien, son varias las inteligencias desarrolladas en cada individuo.

En la investigación de Howard Gardner se han logrado identificar ocho tipos de inteligencias distintas (imagen 6 siguiente): la inteligencia lingüística, la inteligencia lógico-matemática, la inteligencia espacial, la inteligencia musical, la inteligencia corporal y cenestésica, la inteligencia intrapersonal, la inteligencia interpersonal y la inteligencia naturalista. Gardner asegura que, todas las personas poseen en mayor o menor medida cada una de estas inteligencias, que ninguna

debe considerarse más importante que la otra, y que se requiere potenciar varias de ellas, para hacerle frente a la vida independientemente de la profesión, u ocupación que realizamos.

En el ambiente educativo, se ponderan sobre las demás inteligencias, las primeras dos: la lingüística y la lógico-matemática, aunque esto no es suficiente, si se trata de potenciar todas y cada una de las habilidades y capacidades, gracias a esta teoría desarrollada por Howard Gardner, se observó la necesidad de crear un nuevo paradigma en la educación.

Gardner (citado en Regader, 2021b) también señala que lo importante de la teoría de las Inteligencias múltiples, es la conceptualización de la cognición humana, como procesos paralelos y relativamente independientes, por lo que podría ser que existan otras inteligencias, que no se han tomado en cuenta y no las que él mismo propone.

Imagen 6. Teoría de las Inteligencias Múltiples



Fuente. Psicología y Mente. La teoría de las inteligencias Múltiples de Gardner

Bajo este panorama, se distingue que los aspectos emocionales, así como la práctica de las artes, han quedado en un segundo plano. Reconocer y reconectar con la emocionalidad (ira/cólera, el miedo, la autoestima, la frustración y la tristeza/depresión, etc.), se considera menos importante que el desarrollo académico, por lo que son invalidadas o mal entendidas, aunque existen, y por falta de herramientas o carencia del conocimiento adecuado, son ignoradas.

Atendiendo a estas dinámicas del mundo actual, y los efectos que causan al entorno educativo, se han desarrollado a nivel mundial varias teorías y metodologías, que proponen desde el rediseño de los espacios de aprendizaje, por ejemplo, el modelo de escuela viva y activa, en el cual se eliminan las clásicas bancas y el escritorio de la maestra, hasta la disposición de tiempo para la experiencia sensorial, como lo proponen las escuelas del bosque, donde los alumnos salen a tomar sus clases al aire libre.

Dentro de este contexto, sobre salen las escuelas con la pedagogía Waldorf de Rudolph Steiner. Esta pedagogía centra sus bases en una metodología y didáctica, cuyas bases se centran en un conocimiento profundo de la naturaleza humana, y se adaptan a las distintas fases evolutivas del ser humano, de esta manera el objetivo central de Steiner (citado en Moreno, 2010, p.204) era: “formar seres humanos libres, que fueran capaces por sí mismos de comunicar un propósito y dirección a sus vidas”.

Uno de los rasgos más sobresalientes del sistema Waldorf es quizás, el lugar tan significativo que se le da a la música, los trabajos manuales y las actividades artísticas en general. Todos y cada uno de los aprendizajes están saturados de la actividad artística, lo que permite el equilibrio con la carga académica.

Steiner (citado en Moreno, 2010, p.205) mencionaba que la educación debía llevarse a cabo en un ambiente libre y creador, es decir, como un ejercicio artístico, en el que la colaboración entre padres, maestros y alumnos se da, y en la que el centro serán siempre los alumnos

Otra de las características del sistema Waldorf es la ausencia de exámenes, lo que impide que la educación se vea como un acto competitivo, además de que

se reduce el estrés en los estudiantes. La pedagogía Waldorf se imparte desde edades muy tempranas y está dividida en tres etapas:

- **Primera Etapa, Jardín de Infancia (de 0 a 7 años):** Está centrada en el desarrollo de la psicomotricidad fina y gruesa, la habilidad visoespacial y conocimiento del entorno físico. Para lograr este objetivo se crean ambientes gamificados* a través de diversos talleres.
- **Segunda Etapa, edad escolar (de 7 a 14 años):** En esta etapa el papel central está entorno a la creatividad y la imaginación. El docente imparte los conocimientos o materias a través de juegos o invención de historias que fomenten la creatividad. Se estimula a los alumnos a sentir y se les invita a mejorar su trabajo por sí mismo y no por obligación.
- **Tercera Etapa, edad joven y adulta (de 14 a 21 años):** En esta etapa se trata de cimentar la personalidad y se motiva el espíritu crítico. Aquí, los profesores deben de motivar a los alumnos para que emitan juicios de valor, sobre el mundo que los rodea (Gualda, 2018).

En este caso, el papel del maestro esta enfocado a impartir los contenidos de las materias de forma más conceptual, e intenta por diversos modos llegar a conocer bien a sus alumnos, para tener herramientas con las cuales poder actuar, en cada caso.

Tanto profesores como padres de familia, participan en la organización interna de la escuela, así los alumnos ven a sus maestros y padres como seres humanos responsables del entorno educativo. Los profesores, profundizan en el amor innato que posee el niño o niña, de tal manera que el aprendizaje se motiva por el amor hacia las cosas por conocer (Moreno, 2010, p.207).

El sistema Waldorf, está asociado a los sistemas educativos dentro de la UNESCO, pues se ha demostrado su efectividad en más de 50 países, y la formación de maestros en este sistema cobra cada vez más importancia. A pesar de que se ha ido adaptando al paso del tiempo, el sistema Waldorf sigue conservando su sentido original y genuino, en el que se aprende con base en el amor por conocer, y a través de la práctica de las actividades artísticas.

gamificación o ludificación es el uso de estrategias, modelos, dinámicas, mecánicas y elementos propios de los juegos en contextos ajenos a éstos, con el propósito de transmitir un mensaje o unos contenidos o de cambiar un comportamiento, a través de una experiencia lúdica que propicie la motivación, la implicación y la diversión.*

En el caso específico de México, el Plan de Estudios 2011, documento oficial de la Secretaría de Educación Pública (SEP)*, con el que se gestiona el sistema educativo mexicano, incluye estrategias para el trabajo con los aspectos emocionales a fin de promover la convivencia y el desarrollo integral de los alumnos aún, cuando las estadísticas sobre los desórdenes, relacionados con el desarrollo mental y emocional, siguen en aumento.

Fuera del contexto educativo, la arteterapeuta Ana Bonilla Rius, fundadora y directora del Taller Mexicano de Arteterapia, llevó a cabo un taller para los niños afectados por el terremoto del 19 de septiembre de 2017, como una manera alternativa de brindar apoyo en situaciones difíciles (Vargas, 2017).

Por su parte, el Instituto Mexicano de Psicoterapia de Arte (IMPA) ofreció becas para un taller en intervención de crisis, a través de la psicoterapia de arte, para apoyar a la sociedad, en el tratamiento de procesos emocionales con el arte como herramienta de trabajo.

A pesar de estos esfuerzos, dentro del contexto educativo mexicano, estas prácticas aún no son reconocidas. Desafortunadamente, el concepto de terapia no es aceptado como parte de la vida diaria, por el trasfondo del mismo concepto. La sola idea de que, algo en nuestra mente presenta algún inconveniente no es bien recibido, si esto lo trasladamos al área educativa resulta ser algo poco placentero.

Finalmente, educar se relaciona con experimentar el mundo, sentir y percibir todo lo que la humanidad ha creado, lo que implica reconocer nuestra emocionalidad y rescatar la actividad artística, al contrarrestar la exigencia y la idea vacía del éxito por la idea de la experiencia y el conocimiento de uno mismo, aspectos que solo el arte puede ofrecer.

La Secretaría de Educación Pública es el despacho del poder ejecutivo federal encargado de la administración, regulación y fomento de la Educación en México.*

2.1.1 El arte y su relación con la expresión emocional

La práctica artística como canal de expresión de las emociones se manifiesta, en un inicio, dentro del contexto de las dos grandes guerras. En principio, dentro del marco de la Primera Guerra Mundial, con el trabajo de Adrian Keith Graham Hill quien, en 1939 a raíz del desarrollo de sus actividades artísticas, en una sala de hospital, observó que esta peculiar práctica del arte parecía ayudar a los pacientes a aliviar su angustia mental (Hogan, 2001, p.28), dando pie a lo que se conoce actualmente como arteterapia.

Posteriormente, durante la Segunda Guerra Mundial en la Alemania nazi, se desarrolla el trabajo de la artista plástica Friedl (Federica) Dicker quien, en 1931, al ser arrestada y confinada al *ghetto* Terezín en Praga, inicia trabajos como profesora de arte, en los que imparte el seminario “El dibujo de los niños” enfocándose en el significado y propósito del arte que ella misma definiría como: “la mayor libertad posible para el niño”.

Otro de los artistas que desarrolla su labor, a consecuencia de la Segunda Guerra Mundial, es Arno Stern (2020a, 2020b), su trabajo se basa en las observaciones de dibujos, tanto de adultos como niños, que ha recolectado alrededor del mundo.

Stern le da a este espacio el nombre de *Closlieu*, donde el juego de pintar se da y no se persigue el resultado de un producto, sino el goce de la actividad de pintar sin temores, sin juicios sino solo por el mismo placer que ofrece la actividad.

El dibujo, la pintura y en general las artes plásticas, forman un proceso complejo, el niño decide, selecciona, interpreta y reafirma significados; el niño no solo produce un dibujo o una escultura, sino que también expresa su propia forma de ver, sentir y pensar el mundo que le rodea (Musicoterapia, Centro Arcoiris, 2012).

2.1.2 La Educación Artística como medio de expresión libre

Fue hasta el siglo XVII, cuando tanto psicólogos como pedagogos, proponen al arte como parte del área educativa destacando dos valores, artístico-creador-emotivo y el psicopedagógico-expresión-comunicación, enfatizando la idea de que, al concebirlos como medios de comunicación, los alumnos debían experimentar y

aprenderlos todos. De igual manera, se consideraban como medios de expresión libre y no como la elaboración de copias y repeticiones de cánones preestablecidos (Jiménez, 2011, p.10).

Con el tiempo, las propuestas sobre Educación Artística se fueron aceptando poco a poco entre la comunidad docente, destacando la importancia del arte en el desarrollo humano.

Para 1925, ya se reconocía la importancia del arte escolar, como un medio de desenvolvimiento de la personalidad. Hacia las mismas fechas, en América Latina, se fueron desarrollando los principios de lo que sería la pedagogía artística, con la creación en 1913 de las escuelas al aire libre en Santa Anita, México, por Alfredo Ramos, así como otras aportaciones en Chile, Argentina y Uruguay (Ortiz, 2020) en este sentido, la formación de artistas profesionales no era el objetivo primordial de la Educación Artística.

Por otra parte, a mediados del mismo siglo XX, Víctor D'Amico escribe el libro *Creativa enseñanza en Arte*, en el cual sugiere valorar y sobre todo fomentar la experiencia artística, además de mantener viva la imaginación y el deseo por expresarla. En su obra enfatiza la importancia de los medios, el diseño y sobre todo el proceso de configuración de la obra considerando que, la experiencia del arte es más emocional que intelectual (Socas, 2015, p.376).

Otra de las figuras principales en la enseñanza de la Educación Artística es el Dr. Víctor Lowenfeld (1980), quien explica que mediante las manifestaciones artísticas se propicia la tolerancia y fomentan el trabajo individual y en conjunto, y como resultado, el reforzamiento de la confianza y la autoestima, de esta manera se logra incrementar el desempeño académico en general.

Por su parte, Howard Gardner (citado en Ruíz, 2020), quien ha desarrollado la teoría de las Inteligencias Múltiples, ha podido constatar que los procesos de aprendizaje se mejoran cuando la experiencia artística está más desarrollada. Afirma que si lo que se busca es el desarrollo de sociedades, con mejores ciudadanos y mejor calidad de vida, debe buscarse una educación más integral, menos verbal y academicista.

La capacidad de aprender implica, más que el aprendizaje y memorización de hechos, y ser capaces de repetir la información en cierto momento, como lo ha hecho el sistema de educación actual. El aprendizaje implica no solamente la capacidad de memorizar datos, también incluye factores sociales, emocionales, perceptivos y psicológicos.

Dicho en palabras de Freire (2004, p.37):

“...enseñar no es transferir contenidos a alguien, así como aprender no es memorizar el perfil del contenido transferido en el discurso vertical del profesor. Enseñar y aprender tienen que ver con el esfuerzo metódicamente crítico del profesor por desvelar la comprensión de algo y con el empeño igualmente crítico del alumno de ir entrando como sujeto en aprendizaje...”

Varios son los pensadores que manifiestan la importancia de la expresión artística en el campo educativo. Para Rudolph Arnheim, psicólogo gestáltico alemán, la expresión artística es parte fundamental del proceso educativo, pues la educación estaría incompleta sin ella. Por otro lado, entre los psicoanalistas que se han interesado por estudiar el vínculo entre el arte y el desarrollo humano, se encuentran Sigmund Freud, Carl G. Jung, Jacques Lacan entre otros, quienes coinciden con la idea de que la expresión artística, facilita la libre expresión simbólica de las personas; así mismo, coadyuva al desarrollo personal.

Cabe aclarar que, las actividades artísticas para el entorno educativo, no buscan la formación de futuros artistas, sino más bien, y desde la perspectiva de esta investigación, se propone que a través del juego plástico se logre establecer un espacio de expresión emocional, de tal forma que el acompañamiento emocional en el aula pueda darse, así como la Dra. Hautala (2011) plantea, sobre la práctica docente en el contexto finlandés, en el que el profesor busca y aplica nuevas herramientas, que le nutren en su labor docente.

2.1.3 La Educación Artística y la expresión emocional en el contexto educativo mexicano

La presencia de la Educación Artística, en el entorno educativo mexicano, se remonta en la historia a las gestiones de José Vasconcelos, y su esfuerzo por incluir la música, la pintura y el arte popular en la educación básica (Godínez, 2007, p.16),

sin embargo, este interés se dirigió más bien, a la vida cultural del país y a las relaciones del estado con los artistas de esa época.

La Educación Artística dentro de los programas oficiales, como práctica en el entorno educativo mexicano, está supeditada a tres líneas en general, la apreciación, la expresión y la contextualización (Secretaría de Educación Pública, 2011), dejando al margen, la experimentación plástica como canal de expresión de las emociones.

Por un lado, el tiempo que se asigna a la experimentación artística dentro del entorno educativo, queda limitada a una hora a la semana, lo que se traduce en 40 horas de práctica artística, durante el ciclo escolar (Godínez, 2007, p.10).

El Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 y el Programa Sectorial de Educación, en los cuales se mencionan las políticas públicas en relación con el sistema educativo nacional, mencionan una serie de metas, en las que se sugiere impulsar el conocimiento de la cultura y las artes en el entorno escolar, resaltando el acercamiento del alumnado de niveles primaria y secundaria, como una medida para impulsar el desarrollo integral.

De igual manera, durante el gobierno del presidente Vicente Fox, se conformaron algunos organismos culturales, bajo la idea de promover el acercamiento del arte a la educación. Así, se instauró el Centro Nacional y de las Artes en el 2001, la Red de Artes para Teleaulas, el sistema Edusat, canal dedicado a las artes, con una barra dirigida a la formación del docente en el arte, y finalmente el Programa Nacional de Educación Artística, que promueve y apoya a la investigación y difusión de las artes (Jiménez, 2011, p.11).

No obstante, la realidad en la que se desarrollan, estas iniciativas en los programas, difiere desde su planeación hasta su desarrollo o práctica. El material y la herramienta, de la que se dispone para impartir estas actividades, está encaminada a cubrir las necesidades de otras materias, además de la ausencia de personal capacitado para impartir dichos conocimientos (Saézn, 2020, p.75).

Es importante en este sentido, conocer y reconocer el papel preponderante que ocupa el docente, como facilitador de la experiencia plástica dentro del aula, pues en algunas ocasiones, el conocimiento sobre estos temas que se incluyen en

los textos oficiales, llega a ser limitado y por la misma razón, no se desarrollan de manera adecuada, lo que resulta en el poco o nulo acercamiento del alumnado a las actividades plásticas, por lo que merece la pena intentar conocer la forma en la que estos temas son desarrollados como parte del currículo educativo.

Con estas herramientas y la carencia de conocimiento en el área artística, el docente debe recurrir a los medios que tenga a mano, para cubrir el programa de estudios, en los que se aborden los cuatro grupos de expresión artística, dentro del entorno de educación básica, expresión corporal y danza, expresión y apreciación teatral, expresión y apreciación plástica, y finalmente expresión y apreciación musical (Godínez, 2007, p.10).

Por otra parte, la expresión emocional en el ambiente educativo, en el caso de México, se delega al departamento de orientación, si existe uno dentro de la institución educativa, y por lo general la atención de la emocionalidad está a cargo de un pedagogo o un psicólogo educativo.

También, se observa que la libre expresión de pensamiento y la manifestación de las emociones, uno de los factores primordiales del ejercicio artístico, no se contempla como parte del desarrollo de estas actividades, dentro del ambiente educativo, por lo que se presenta como un área de oportunidad, en la cual buscar que tanto los docentes como los alumnos, recurran a la experiencia plástica, como una manera de acompañamiento emocional, para cubrir alguna necesidad en esta área o por el simple gusto de la experiencia.

Es por eso que se propone aquí, que el docente en educación primaria nutra sus conocimientos en el área de las artes plásticas, y así promueva el goce y disfrute que brindan estas actividades, dentro del entorno escolar, dado que, a diferencia de la escuela básica, en el nivel medio superior, los profesores que imparten las materias correspondientes a la Educación Artística, suelen ser profesionales en las áreas de música, artes gráficas y artes plásticas.

Así mismo, el profesor podrá proponer actividades interesantes y lúdicas, que despierten el interés por las actividades plásticas, y que a su vez fortalezcan el bienestar emocional de los alumnos (Saéñz, 2020, p.74). En este caso, podemos comprender que las actividades artísticas en general, promueven en el alumno el

desarrollo de diversas habilidades, que le ayudan en su aprendizaje, tales como la motricidad fina, la concentración, la resolución de problemas cognitivos, y la estimulación de ambos hemisferios del cerebro. Todo ello también fortalece la autoestima, la confianza, y el trabajo en grupo, que corresponden al área emocional.

Ahora bien, por lo que se refiere al El Plan de Estudios 2011*, que es el documento en el cual se dan las directrices de cómo se debe desarrollar el sistema de educación básica, de nuestro país, se definen las competencias para la vida, el perfil de egreso, los estándares curriculares, los campos de formación, los aprendizajes esperados y los principios pedagógicos, con los que se deben conducir los aprendizajes en el nivel básico de educación (Sáenz, 2016, p.70), se enfatiza el conocimiento y la difusión del arte, a manera de procurar el desarrollo integral de los alumnos.

Así mismo, dentro del Plan de estudios de 2011, se menciona que:

“La competencia artística y cultural implica la utilización de conocimientos (saberes), habilidades (saber hacer), valores y actitudes (estimar los resultados de ese hacer) que le otorgan al alumno diversas formas para considerar, comprender e interpretar críticamente las manifestaciones del arte y de la cultura en diferentes contextos, así como expresar ideas y sentimientos potencializando su propia capacidad estética y creadora” (SEP, 2011, p.179).

En esta cita, que se suscribe del mismo Plan de estudios 2011, se menciona la expresión de las ideas y sentimientos, no obstante, se vuelve a relacionar con la capacidad estética y creadora de los alumnos, más que con las emociones que emanan del individuo.

La currícula escolar en México, está diseñada con el objetivo de alcanzar un conocimiento general, basado en las competencias y el éxito escolar, además, se mide en cuanto a las calificaciones, que arrojan los alumnos en pruebas que evalúan su conocimiento en materias como matemáticas, español y ciencias en general, así lo que tiene que ver con el conocimiento del arte o la expresión, ocupa un segundo plano en la currícula escolar, por no considerarse importantes.

** Esta investigación se enfoca a los alumnos de 3º a 6º grado de primaria, por lo que únicamente se analiza el Plan de Estudios del 2011 que, hasta el momento de desarrollo de esta investigación, es el plan que se trabaja en estos grados.*

Ken Robinson (2006) menciona:

“Todo el sistema educativo del planeta tiene la misma jerarquía de materias... en la cima están las matemáticas e idiomas, luego humanidades y en el fondo, el arte... y en la mayoría también hay una jerarquía en el arte, arte y música normalmente tienen un estatus más alto que drama y danza”.

Si bien en los programas de educación oficiales revisados hasta el momento, desde primer año a tercer año de primaria, se incorporan temas sobre el quehacer artístico a nivel general, estos temas se abordan desde la perspectiva del conocimiento del patrimonio cultural, por ejemplo, identificar a los pintores mexicanos más reconocidos, así como sus obras.

Por una parte, el estudio de las artes en la educación primaria tiene como ejes: la apreciación; en la que se les brinda a los alumnos elementos para valorar la creación artística, la expresión; en la cual se le facilita al alumno la práctica y conocimiento de diversas técnicas y, finalmente, la contextualización; esto implica que los alumnos, identifiquen los diversos momentos históricos y sociales, de las manifestaciones artísticas (SEP, 2011, p.183).

Incluso en algunas ocasiones, la práctica de la expresión artística se entiende como la elaboración de manualidades. Dicho en palabras de María Acaso (2018), “la Educación Artística no son manualidades, no es hacer cosas bonitas en 45 minutos” o como lo menciona Loly Mise (2021), “la clase de Educación Artística se resumía a pasar una lámina, para reproducir un dibujo y terminar realizando la manualidad para el día de la madre, eso no tiene un contenido artístico”.

Así, en los actuales programas oficiales de educación primaria, se observa la poca o nula experimentación con diferentes formas y expresiones plásticas, como pueden ser en este caso la pintura y la escultura, lo que sugiere, la pérdida de sensibilización entre la población escolar.

Según Ken Robinson (2006), nuestro sistema educativo está basado en la idea de la habilidad académica. Este sistema que fue inventado en el siglo XIX, cuando no había un sistema propio de educación pública, y surgió a consecuencia de las necesidades de la industrialización y su jerarquía se basa en dos ideas:

“1ª. Que las materias más útiles para el trabajo estén en la cima. Así, quizá fuiste gentilmente apartado de niño, en la escuela, de cosas que te gustaban porque nunca ibas a conseguir trabajo haciendo eso.

2ª. Habilidad académica, que ha llegado a dominar nuestra visión de la inteligencia porque las universidades diseñaron el sistema a su imagen...”

Desde otra perspectiva, la maestra Loly Mise (2021) comenta en entrevista, que en algunas ocasiones el profesor no valora los garabatos de los niños, por considerar que carecen de sentido, y desafortunadamente no se les da importancia en el salón de clases, cuando es ahí donde está presente la pureza y la energía vital, la verdad de la expresión.

En otras ocasiones, se limita al niño diciéndole que lo que ha dibujado no cubre los estándares esperados por la clase, en las que la imagen del genio pictórico, inmóvil frente al caballete, prepondera en el imaginario del contexto de la clase de Educación Artística (Acaso, 2018), de tal modo que el niño pierde toda intención de seguir experimentando en estas actividades, por miedo a no cumplir las expectativas de otros.

2.1.4 El “docente eficaz” durante la pandemia por COVID 19

Durante el Simposio Internacional para la Docencia Universitaria, “La docencia y la vida académica antes, durante y después de la pandemia por COVID 19” realizado en la Universidad Autónoma de Yucatán, se abordaron diversos temas en los que se denotaba, el estado emocional actual de la comunidad educativa y se visualizaron diversas perspectivas, para explorar el sentir de los docentes que se integran a la vida académica, después de una situación de confinamiento como lo fue esta pandemia.

Una de estas miradas, corresponde a la de la Dra. Frida Díaz Barriga (2022), en la que a través de la propuesta del proyecto Fotovoz, desarrollado como parte de las actividades de la maestría de Gestión y Dirección de Centros Educativos, en la materia de Tecnología, impartida por ella misma en la Universidad Panamericana de la Ciudad de México, se ilustra y se da testimonio de la vida de los docentes durante y después de la pandemia, en la que se observan ejemplos de la necesidad que se ha generado, sobre el acompañamiento emocional de los docentes.

En su ponencia para este simposio, desde la perspectiva de la evaluación docente, la Dra. Díaz Barriga cuestiona sobre las adaptaciones que deben

realizarse, para poder evaluar a los docentes después de la pandemia por COVID en el año 2020 y menciona que: “se siguen calificando conductas discretas bajo un enfoque genérico del perfil, idealizado al docente eficaz...metáfora de la institución educativa como empresa...”

A través del proyecto Fotovoz, la Dra. Díaz Barriga y sus alumnas Cardona Torres Blanca Vianney y Montes López Velarde Sandra Nelly, de la Universidad Panamericana, de la Maestría en Dirección de Gestión de Centros Educativos, quienes realizaron la toma fotográfica para este proyecto, en el que se ilustran, las condiciones en las que los docentes enfrentaron la situación sanitaria, desde el año 2020 hasta el año 2023, y la adaptación de los profesores, no solo a los espacios de trabajo y posiblemente a los contenidos del programa, sino la adaptación del mismo recurso humano.

A través de estas imágenes, los docentes dan testimonio sobre las barreras que tuvieron que enfrentar, para seguir con su labor profesional. Desde la profesora madre de familia que debía, además atender las clases de los hijos; las que pidieron ayuda a los hijos más jóvenes, para poder entender la tecnología; hasta las que atravesaban por una situación de salud, ya sea cuidando a un ser querido o de ellas mismas.

Mucho se ha hablado de los retos a los que se ha enfrentado el docente, de los diversos niveles educativos, ante el sistema emergente de educación a distancia, aunque, poco se ha tomado en cuenta el estado emocional en el que se encuentran actualmente los docentes. Algunos de ellos han expresado que, las emociones que más han experimentado a lo largo de este confinamiento son: desesperación, estrés, tristeza, ira, frustración, incertidumbre, ansiedad, miedo y por supuesto el cansancio (Díaz, 2022).

El estudio Fotovoz, propuesto y desarrollado por la Dra. Díaz Barriga (2022), en el marco de la pandemia por COVID 19, es una muestra de las condiciones en las que los docentes de preescolar y primaria, en este caso en particular, desarrollaban sus actividades tratando de adaptarse a una realidad, hasta entonces desconocida. Así como estos maestros, otros tantos pasaron por situaciones

difíciles de adaptación, con el único fin de seguir ejerciendo su labor profesional y dejando de lado sus propias necesidades.

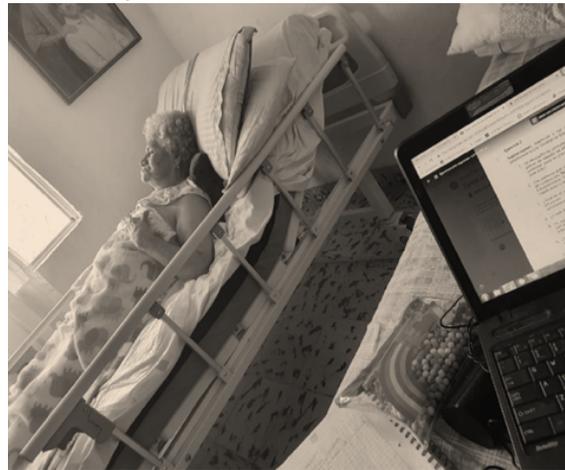
La pandemia por COVID 19, impacto profundamente el contexto de la presente investigación, a pesar de que no se contempló inicialmente, sí fue un factor externo que, al afectar los estados emocionales de los docentes, visibilizo aún más, las necesidades emocionales no atendidas de los profesores, en los diferentes niveles educativos, de ahí su importancia para este estudio.

Foto 2. Proyecto Fotovoz



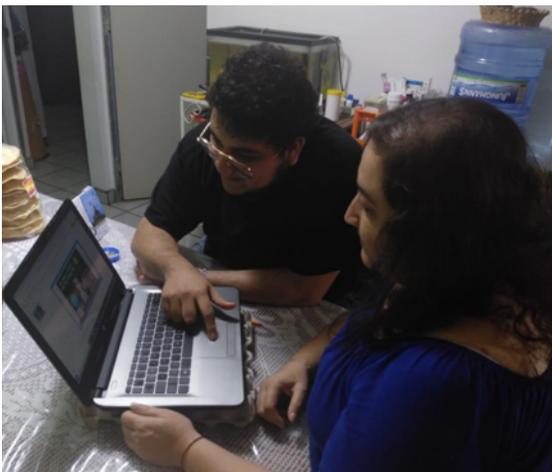
Fuente. Díaz Barriga, 2022

Foto 3. Proyecto Fotovoz



Fuente. Díaz Barriga, 2022

Foto 4. Proyecto Fotovoz



Fuente. Díaz Barriga, 2022

Foto 5. Proyecto Fotovoz



Fuente. Díaz Barriga, 2022

Actualmente, los maestros de todo el mundo siguen ejerciendo día a día su labor docente y continúan adaptándose a los cambios que la realidad les va dictando, contando o no con el apoyo de las instituciones y de las mismas familias, con el único objetivo, de seguir dando seguimiento al proceso de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos, a pesar de las condiciones en las que se encuentren.

También, bajo este contexto, durante el Seminario Internacional de la Red Académica de Diseño y Emociones en la Universidad Autónoma Metropolitana unidad Cuajimalpa, se tocaron temas relacionados con la emocionalidad de los individuos en general, en las que se resaltó la importancia del trabajo con la emocionalidad, después de un evento de talla mundial, como el confinamiento por la pandemia por COVID 19.

En este contexto, el Dr. Mario A. Morales Domínguez (2022), mencionó que la pandemia, solo fue un acontecimiento que, vino a hacer más visibles algunas situaciones y problemáticas que ya existían, pero que no se veían tan presentes, este aspecto, se relaciona con la propuesta de esta investigación. Es verdad que la pandemia resaltó la preponderancia del trabajo emocional en el aula, y sobre todo con el docente, pese a que, son problemáticas que ya se presentaban con anterioridad, y que la pandemia destacó aún más.

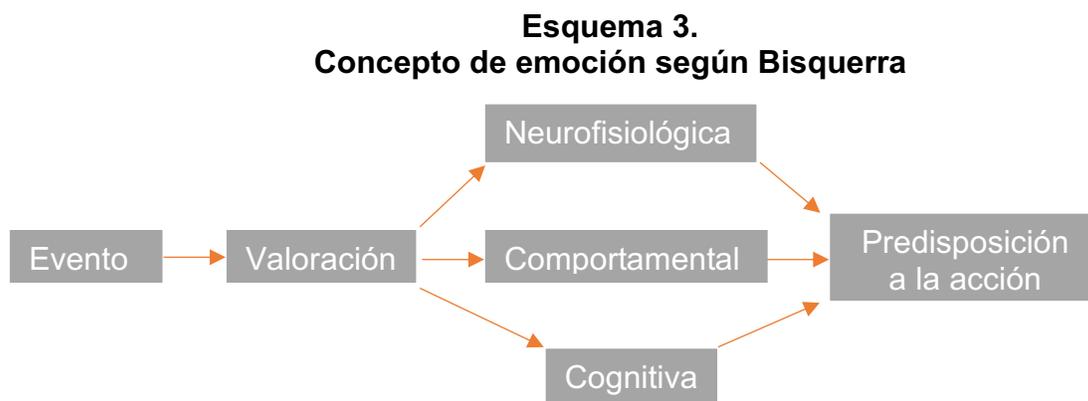
Así como los alumnos, los maestros tampoco son los mismos de antes, por lo que requieren herramientas en las que apoyarse, que permitan seguir acompañando a sus alumnos en el aula, y la experimentación plástica puede ser una vía para lograrlo.

2.2. ¿Qué son las emociones?

Según la Real Academia Española, una emoción se define como la alteración pasajera del ánimo, agradable o penosa que va acompañada de cierta conmoción somática. Entonces, una emoción es información íntima del sujeto, y de lo que le está pasando en un momento determinado, el aquí y el ahora, pues al referirse a las emociones, se refiere también a tránsitos de tiempo, nadie puede permanecer en un estado de alegría permanente, solo hay situaciones que provocan alegría (CREASPAI, 2017).

Para Rafael Bisquerra (2009) está claro que la función de las emociones es, en general, la adaptación del organismo a su entorno, que se da a lo largo de la vida del individuo, y que tiene por objetivo, el desarrollo de las competencias emocionales, que representa una posibilidad de desarrollo dentro de la educación formal.

Las competencias emocionales, son competencias básicas para la vida, y deben estar presentes, de manera organizada y planificada dentro del entorno educativo. Según Bisquerra (2003, p.12) una emoción “es un estado complejo del organismo, caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno”. En síntesis, el proceso de la vivencia emocional se puede esquematizar así:



Fuente. Bisquerra 2003, p.12

Así también, la Dra. Deyanira Bedolla de la Universidad Autónoma Metropolitana unidad Cuajimalpa (2018, p.24), menciona que:

“las emociones son elementos capaces de procurarnos significados de vida a través de experiencias positivas y agradables, mismas que son fundamentales para el desarrollo de habilidades humanas, tales como la cognición que influye en la percepción, aprendizaje, comunicación y la toma de decisiones de forma racional”.

Para Bedolla (2018, p.44), las emociones tienen tres características fundamentales, la primera es que nacen de un tipo de relación a la que, en este caso particular llamaremos vínculo*, y comenta que este vínculo puede darse entre

**Para esta investigación, el concepto del vínculo se tomará desde la perspectiva y teoría del Psicólogo y pedagogo canadiense Gordon Neufeld y se tratará en un apartado más adelante.*

personas, seres vivos, objetos o eventos. En tanto que, la segunda característica, es que las emociones se dan en un tiempo corto, que las distingue de otros estados afectivos, lo que dificulta su correcta identificación. Y la tercera característica, es que las emociones son completamente personales, pues van ligadas a las experiencias y asociaciones contextuales de cada persona.

Teniendo en cuenta lo anterior Bedolla (2018, p.46) concluye, en que las emociones son fenómenos multidimensionales. Por un lado, son estados afectivos subjetivos que hacen sentir a los sujetos de una u otra manera, y al mismo tiempo son reacciones biológicas y fisiológicas, que preparan al cuerpo para reaccionar ante esa emoción.

Así, se debe aclarar que, los sentimientos se refieren “a la forma de aprender, adquirir y actuar frente a un estado emotivo” (Galimberti, 2002, p.994). En este caso, los sentimientos se vinculan a los procesos y percepciones mentales, a diferencia de las emociones que se relacionan a las reacciones biológicas, ante los estímulos, es decir, se vinculan directamente al comportamiento (Chen, 2020).

Esto nos indica que, ambos conceptos, aunque se piense que son similares, en realidad son dos formas de procesamiento de información muy diferentes (ver siguiente tabla 1). Los sentimientos, surgen y son producto de los procesos mentales propiciados por las emociones, en otras palabras, entenderemos entonces que los sentimientos son, reflejo de las emociones, según lo anterior las emociones se anticipan a los sentimientos, por lo tanto, el manejo de las emociones antecede a la expresión de los sentimientos.

Tabla 1. Diferencias entre emoción y sentimiento

Categorías	Emoción	Sentimiento
Definición	Respuesta biológica a estímulos sensoriales	Respuesta psicológica ante la emoción
Tipo de reacción	Física	Mental
Origen	Estímulo externo	Experiencia vital y percepción de la realidad
Nivel de respuesta	Instintivo	Subconsciente
Duración de la reacción	Breve	Prolongada

Fuente. Chen, 2020

2.2.1. Las emociones y su aproximación biológica

Muchos son los teóricos que, se han interesado por realizar estudios que relacionan a el origen de las emociones, con las reacciones o alteraciones que afectan a los seres vivos a nivel biológico, sin embargo, para este estudio, tomaremos solo algunas teorías que se considera permitirán al lector, contextualizar lo que para esta investigación se define como emoción a nivel biológico.

Entonces, se podría considerar que, el inicio sobre el origen de las emociones con relación a las reacciones biológicas, se situá después de la obra de Darwin en 1872, *The expresión of emotion in Man and animals*, y desde entonces se han hecho varios estudios al respecto de la relación de las emociones, con los procesos naturales de índole biológico en los seres vivos.

Así, a lo largo del siglo XX, mucho se ha discutido sobre las funciones de la mente y el cerebro, aunque es importante reconocer también, la importancia de las funciones neuronales, que conllevan los procesos que determinan las emociones humanas.

Desde la perspectiva biológica, Damasio (1998, p.84) reconoce cuatro aspectos importantes, sobre la relación que existe entre las emociones y las funciones biológicas, a nivel cerebral y neuronal de los seres vivos.

1. La emoción y la experiencia de la emoción son las expresiones directas de la bioregulación de los organismos más complejos, es decir, la relación que existe entre un organismo y su entorno, por ejemplo, la sociedad y su cultura.
2. Las emociones son sustancialmente importantes para la supervivencia de los organismos complejos capaces de procesarlas. Se sabe que los trastornos emocionales pueden ocasionar la muerte, tanto en animales como en humanos, de ahí la importancia de conocer los procesos emocionales.
3. Las emociones juegan un papel preponderante en la memoria, objetivo central de los estudios en neurociencias y ciencias cognitivas. La emoción y la memoria son aspectos fuertemente ligados entre sí, tanto que no se podría entender una sin la otra.
4. La emoción ocupa un papel preponderante en los procesos de razonamiento y toma de decisiones. Desde las emociones primarias que les permiten a los animales evitar el peligro, hasta las emociones más complejas que experimentan los seres humanos como la emoción detrás de los logros, los procesos creativos, de razonamiento y ética, etc.

Fernando Maureira y Cristian Sánchez (2011, p.183) en su estudio Emociones biológicas y sociales, definen a la emoción como el resultado de los funcionamientos neurobiológicos, que generan movimientos particulares de un ser vivo, mismos que se generan en el sistema límbico.

Imagen 7
Sistema límbico

El sistema límbico se forma por la parte del cerebro que incluye: el tálamo, hipotálamo y la amígdala cerebral, que regula las emociones, la memoria, el hambre y los instintos sexuales.

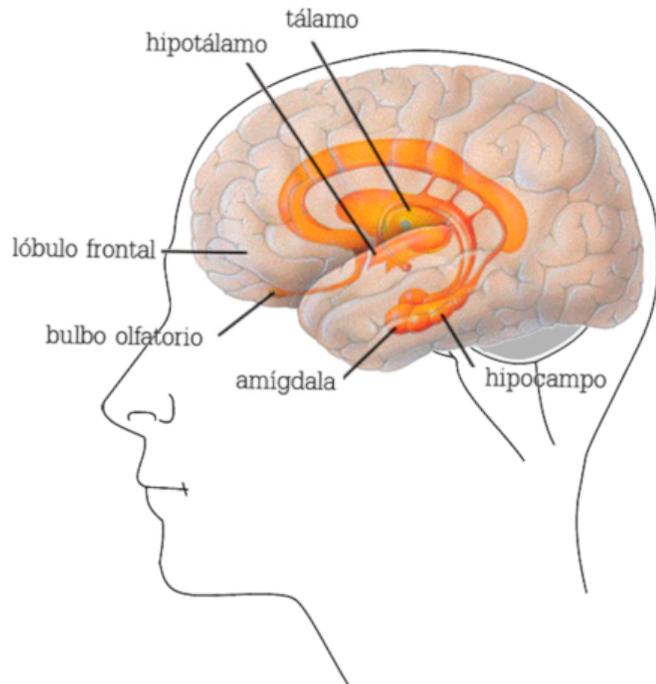


Imagen tomada de AMADAG
<https://amadag.com/neurobiologia/>

Como se menciona al inicio de este capítulo 2 “La emocionalidad en el aula”, aunque los conceptos de emoción y sentimiento se usen como sinónimos, en realidad son conceptos diferentes. En este caso Maureira y Sánchez (2011, p.184) asocian el afecto como un tercer concepto a su estudio y así los definen:

- Afecto:** Se relaciona con la preferencia que el sujeto otorga a cada una de las vivencias a las que se enfrenta en su día a día.
- Sentimiento:** Se refiere a lo que provoca la emoción en el individuo y es de índole personal.
- Emoción:** Esta se relaciona con la conducta de quien la experimenta, en otras palabras, la emoción se refiere al conjunto de comportamientos observables de cada persona.

Dicho en otras palabras para Maureira y Sánchez (2011, p.184) las emociones están relacionadas con los factores funcionales, en tanto que los sentimientos, están conectados a las manifestaciones conscientes de los individuos,

provocados por las emociones que experimenta, en una palabra están conectados a las actividades motoras y sómicas que se experimentan durante una emoción.

Las emociones, a nivel neural del organismo, se generan cuando un estímulo provoca cambios en un sistema vivo, lo que detona la liberación de ciertos neurotransmisores, lo que resultará en diversos movimientos como respuesta a ese estímulo (Maureira y Sánchez, 2011, p.185). Por ejemplo, los cambios o alteraciones corporales que se experimentan al sentir miedo son inmediatas, el metabolismo celular y la presión aumentan, así como los bombeos del corazón, la sangre fluye y el sistema inmunológico se detiene, así es como a nivel del cuerpo humano se experimenta el miedo.

Damasio (1998, p.84) considera que, este tipo de alteraciones corporales, al desencadenar procesos emocionales vale la pena atenderlos, si se considera que los trastornos emocionales, son una de las principales causas de sufrimiento en los humanos, tomando en cuenta las afecciones provocadas a nivel de daño cerebral, hasta las alteraciones del ánimo.

Este panorama ha ido cambiando a través del tiempo, hasta llegar a los recientes años, en los que se dio más importancia a los padecimientos de orden emocional, causados por el confinamiento social de la pandemia por COVID 19 en el año 2020.

Al igual que Maureira y Sánchez (2011, p.184) Damasio (1998, p.84) considera que, la emoción es diferente al sentimiento, en tanto que la emoción se refiere al conjunto de respuestas provocadas desde el cerebro hacia el cuerpo, resultando en un estado emocional definido por los mismos cambios dentro del cuerpo, así como las vísceras y el mismo cerebro. Por otro lado, el sentimiento describe el estado mental que resulta de la emoción, por ejemplo, los cambios del cuerpo incluido el sistema nervioso, así como una serie de alteraciones en los procesos cognitivos.

Damasio (1998, p.84) señala que, en términos de investigación, aunque tanto las emociones como los sentimientos son susceptibles de estudio, las emociones son más accesibles como fenómeno de medición, en tanto que las respuestas a las manifestaciones de los procesos emocionales están externalizadas, y una vez

identificados los sistemas neuronales que las identifican, se pueden sustentar los estudios sobre sentimientos, utilizando herramientas como las neuroimágenes.

Estas imágenes de los sentimientos, son las representaciones de las emociones y de las experiencias o alteraciones que sufre el organismo al experimentar un estado emocional, así se puede decir que los sentimientos están vinculados a una sensación corporal, que se genera por una activación en el sistema nervioso, pero en este caso, la atención se centra en las imágenes que el cerebro reproduce, es decir, el recuerdo y su relación con la emoción experimentada.

Así, se puede decir entonces que el sentimiento es una mentalización consciente y razonada de la emoción, con una permanencia más prolongada, mientras que esta última es de una duración más breve (Canales, 2019).

Aunque, la mayoría de los estudios sobre emoción, desde la perspectiva biológica, tienen su base en el estudio del sistema límbico, Damasio (1998, p.84) destaca la importancia de la corteza cingulada y enfatiza también que, dentro del proceso emocional y los sentimientos, intervienen otras tantas estructuras, fuera del sistema límbico, así como las cortezas prefrontales y el sector orbital entre otros.

Según Damasio (1998, p.85), las emociones tienen dos resultados finales, primero, menciona a los comportamientos, mismos que afectan o determinan las relaciones con otros seres vivos, y segundo, las experiencias de los estados emocionales es decir, los sentimientos, que influyen en los pensamientos de los sujetos y afrontan o influyen en la toma de decisiones del mismo.

Finalmente, al combinarse la emoción y un hecho, resulta en un recuerdo en la memoria, de tal manera que cuando los hechos alcanzan su razonamiento, la emoción puede reactivarse, esto es a lo que llamamos o identificamos como un recuerdo (Damasio, 1998, p.86).

Así mismo, y como se menciona al inicio de este segundo capítulo “La emocionalidad en el aula”, además de los cambios observables fisiológicos, cognitivos y motores observables ante un estímulo, Scherer (2005, p.697) menciona que la emoción se caracteriza por manifestar dichos cambios en un contexto determinado, en un momento concreto de la vida de los sujetos.

Para Scherer (2005, p.697) la emoción como proceso componencial se refiere al:

“episodio de cambios interrelacionados, sincronizados en el estado de todos o la mayoría, de los cinco subsistemas orgánicos, en respuesta a la evaluación de un evento o estímulo externo o interno, como evento relevante para los principales intereses del organismo”.

Lo anterior, fortalece la propuesta inicial del presente estudio, en cuanto a entender el fenómeno de la emoción, como una respuesta relacionada inicialmente con un acontecimiento externo, es decir, un estímulo que procede del contexto en un momento específico de la vida del individuo, y con una duración breve. Además, esta respuesta, es el resultado de una reacción de índole neuropsicológica, de comportamiento y/o cognitiva.

2.2.1.1 Emoción y cognición en el aprendizaje

En el apartado anterior, se ha establecido el funcionamiento de las emociones a nivel biológico, y las relaciones que estas tienen con el sistema neuronal. A la par de estos vínculos, también está la importancia de la relación entre la cognición y las emociones, y como es que afectan, en los procesos de aprendizaje de los individuos.

Como se ha mencionado, las emociones a nivel biológico, influyen de manera directa en la toma de decisiones, en la memoria, la capacidad de razonamiento y la toma de decisiones, aspectos que se relacionan directamente, con la actitud ante las actividades que promueven los procesos de aprendizaje, así como cuando un alumno se siente incómodo puede, experimentar nerviosismo o inseguridad, lo que incide directamente en la comprensión del conocimiento limitando, la claridad de la mente para desarrollar capacidades referentes a tal aprendizaje (Muniz, 2021, p. 4).

Estos procesos tan complejos, son el resultado de varias causas que se intercalan para obtener un solo resultado, que es básicamente el producto obtenido entre lo cognitivo y lo emocional (García, 2012, p.2), aunque como lo hemos mencionado a lo largo del presente trabajo, la tendencia del modelo educativo imperante subestima en gran medida, los aspectos emocionales.

La construcción de conocimientos, en los modelos educativos tradicionales, se da a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, enfocado a la didáctica de

las clases, a los recursos tecnológicos y las metodologías que se aplican a los estudiantes, con lo que se desatienden aspectos que contribuyen al desarrollo integral de los mismos, como son; la salud física y psicológica, la higiene, relación con el entorno, sus emociones, y como todo esto influye a la hora de aprender (Muniz, 2021, pp. 4-5).

Durante los últimos años, este modelo educativo ha ponderado los conocimientos de índole académica sobre todos los demás, y con ellos el desarrollo cognitivo basado en el proceso de información, y la actividad mental en el aprendizaje (García, 2012, p.10), sesgando así, el procesamiento del aprendizaje integral de los individuos, haciendo a un lado los procesos emocionales.

Estos procesos, permiten dar una resignificación de los eventos o sucesos a los que están sometidos los individuos, esto permite entender que tanto la emoción como la cognición, se afectan de manera directa, dicho en otras palabras, la necesidad o interés que presenta una persona, para adquirir determinados conocimientos, está relacionada con las emociones que este conocimiento le representa (García, 2012, p.8).

Así, las personas se interesan más por aquellos temas que les causan un impacto, ya sea información que les aporte algo relevante a su vida personal, al momento que esten viviendo, a sus pasatiempos, en general a su vida diaria, aquella información que el cerebro considere poco importante, la desechará y el sujeto la olvidará.

Según Bruner (citado en García, 2012, p.11), el desarrollo del aprendizaje involucra 3 procesos: adquisición, que se refiere a la información nueva o el refinamiento de la ya existente; transformación, adaptación y/o manipulación de la información; y finalmente la evaluación en la que se comprueba que la información es la adecuada. Para lograr dichos procesos, se debe tomar en cuenta la disposición del individuo, para lo cual están involucrados los aspectos emocionales.

En este sentido, es de entender que, las emociones ayudan el proceso de aprendizaje, por la estrecha relación que guardan también con la motivación, que surge principalmente por el valor que se le atribuya al aprender algo, ya sea por el simple placer de aprenderlo, o por la utilidad que represente para alcanzar objetivos

y metas de cada persona (Educaweb, 2024), o para este caso en particular, el docente y sus alumnos.

En este sentido, es de resaltar la figura del maestro en el aula, dado que partiendo de él, se generan el vínculo con sus alumnos, por lo que es importante generar un ambiente sano, en el que se trabaje la empatía, el compañerismo, la solidaridad, el reconocimiento y respeto por las emociones propias y de los demás (Muniz, 2021, p. 4), incluyendo las del profesor. Por lo que es de entender aquí que, el docente, para ser capaz de crear tales condiciones en el salón de clases, precisa conocerse emocionalmente a sí mismo, para de esta manera poder guiar a sus alumnos en el conocimiento de su propia emocionalidad.

Para ilustrar lo anterior, el resolver un problema, buscar una solución ante una situación en particular, o simplemente pensar en el futuro, en como esto que aprendo me ayudará a conseguir mis objetivos y metas produce sensaciones, emociones y sentimientos que pueden favorecer mi aprendizaje, y por el contrario el miedo a fracasar, la tristeza de no conseguir o no llegar a la meta trazada podría obstaculizar la disposición a adquirir información, y en consecuencia el desempeño académico podría comprometerse (García, 2012, p.13).

Es así que, cada sujeto motivado (docente o alumno), mostrará mayor interés y pondrán mas esfuerzo y dedicación, en aprender aquello que les es importante. La motivación según Maya y Rivero (2010, citado en Muniz, 2021, p. 14), proporciona la energía necesaria para influir en la conducta, cognición y toma de decisiones de los individuos. Estos autores consideran que las emociones positivas estimulan el aprendizaje, mientras que las negativas lo obstaculizan.

Sin embargo, para esta investigación se considera que todas las emociones son importantes, y que no hay emociones positivas o negativas, puesto que todas las emociones son necesarias e importantes en tanto que estén gestionadas, por ejemplo, el miedo protege del peligro, previene, por lo que no podría ser negativa (Muniz, 2021, p. 15), más bien a lo que estos autores hacen referencia es a las emociones que existen al momento de aprender, y que tiene que ver con las emociones placenteras y displacenteras.

Cuando dentro del aula impera un ambiente de felicidad, alegría, y entusiasmo se genera el momento de aprender, y los procesos de aprendizaje se tornan placenteros, mientras que, por el contrario, sí se manifiestan emociones como frustración, tensión, aburrimiento, miedo, entre otros, se manifiestan pocos deseos de continuar aprendiendo, la motivación se pierde.

En consecuencia, se podría decir que, la motivación está intrínsecamente ligada a la atención, si no hay motivación continúa en el aula, la atención no se podrá mantener y el aprendizaje será limitado, lo que obstaculizará los aprendizajes en la memoria (Muniz, 2021, p. 15)

Desde este punto se vista, existen algunas emociones que fometan el aprendizaje y otras que por el contrario lo dificultarán, por ejemplo:

Emociones que favorecen el aprendizaje	Emociones que dificultan el aprendizaje
<ul style="list-style-type: none"> • Seguridad • Entusiasmo • Alegría • Expectación y asombro • Sensación de triunfo • Curiosidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Miedo y ansiedad • Tensión • Ira y enfado • Culpabilidad • Aburrimiento • Envidia y celos

Fuente. Educaweb 2024

<https://www.educaweb.com/contenidos/educativos/tecnicas-estudio/como-influyen-emociones-aprendizaje>

Por otro lado, si se considera al aprendizaje como una actividad social, entre los estudiantes, sus pares y sus maestros, es clara la importancia que tiene el docente ante sus alumnos, al tomar en cuenta que el proceso de aprendizaje promueve las habilidades cognitivas, que permiten el aprendizaje autónomo y permanente de sus alumnos, que puedan aplicarlo en diversos escenarios y no solamente en el contexto escolar (García, 2012, p.13) con lo cual, se significa la importancia del estado emocional del docente, para poder promover así, las cualidades emocionales de sus alumnos en el aula.

De esta manera, se entiende que el maestro es una pieza clave en el proceso de adquisición de conocimientos, y es justo en este desarrollo que, también enseña

desde sus propias experiencias, emociones y sentimientos, mismos que influyen en la propia emocionalidad de los alumnos, potenciándola o disminuyéndola (García, 2012, p.14), con lo que se evidencia la estrecha relación entre la emocionalidad del alumno y del profesor, puntualizando así, la importancia del cuidado de la emocionalidad del docente.

Así, para trabajar la motivación, la atención, la curiosidad y la memoria, es necesario contar con profesores que se conozcan a sí mismos, que sepan trabajar con sus estados emocionales para poder, de la misma manera, ofrecer a sus alumnos herramientas con las cuales explorar su emocionalidad.

En resumen, la capacidad de gestión emocional por parte de los profesores es fundamental, en los procesos de aprendizaje, así como en la salud física y mental de los alumnos, en tanto que, se establecen vínculos emocionales y relaciones interpersonales con los estudiantes, lo que impulsa el desempeño académico. Un profesor que inspira confianza y seguridad es más probable que sus alumnos alcancen un mejor rendimiento, en la materia que este imparte (García, 2012, p.15).

En definitiva, hablar de aprendizaje es hablar también de las emociones en palabras de Bisquerra (2012, p.64) “aprendemos aquello que realmente queremos aprender”. Las emociones focalizan la atención, consolidan aquellos aprendizajes que nos interesan, en la memoria, y se crea curiosidad por lo que genera mayor interés.

Por todo lo anterior y para los fines de esta investigación, desde la aproximación biológica, entenderemos que una emoción, se relaciona directamente con los procesos cognitivos en tanto que propician el interés o la apatía por aprender, y así tendremos emociones placenteras y displacenteras.

2.2.2 Psicología de la emoción

Dentro del área de la psicología, pueden considerarse diversos estudios que tratan de definir el concepto de emoción, sin embargo, como en varios casos desde el punto de vista psicológico, el mismo objeto de estudio representa en sí mismo un reto para poder ser estudiado, pues las emociones son algo tan personal e íntimo, que solo se puede recurrir a las manifestaciones conductuales para poder definirla.

Así, dentro del estudio de la psicología, se han considerado como temas importantes de análisis, el aprendizaje, la atención, la percepción y la memoria. Aún cuando, este panorama cambio en tiempos recientes, al tomar en cuenta el concepto de emoción, como un tema importante de investigación (Fernández, 2013, p.19).

En tal sentido, y desde los inicios de la psicología científica, se han buscado diversas maneras de analizar la emoción y sus componentes principales, teniendo como objetivo fundamental su clasificación, observando sus diferencias. Al respecto de esto, tal vez la teoría mas conocida sea la desarrollada por Wundt, en 1896 acerca de la tridimensionalidad del sentimiento, en la que propone su análisis en función de tres dimensiones: agrado/desagrado, tensión/relajación y excitación/calma, así cada emoción puede entenderse como la combinación entre cualquiera de estas dimensiones (Chóliz, 2005, p.3).

La emoción como concepto de análisis, a sido causa de controversias al generar diversas teorías, por ejemplo: el origen de la alexitimia, que se refiere al padecimiento que se presenta en sujetos incapaces de expresar, o reconocer sus emociones, como consecuencia de un trastorno en el aprendizaje emocional.

Para Mariano Chóliz (2005, p.3) una emoción corresponde a una experiencia multidimensional, en la que se reportan al menos tres tipos de respuestas: cognitivo/subjetivo, conductual/expresivo y fisiológico/adaptativo. Cada una de estas reacciones, tendrá más relevancia de acuerdo con la emoción que se este experimentando, con la persona que la experimenta, y con la situación que el sujeto este viviendo. A este respecto, la diferencia que se observe entre cada modelo teórico estriba en la relevancia que se le dé, al tipo de respuesta.

Así también, Chóliz (2005, p.3) menciona que todo proceso psicológico conlleva, en mayor o menor medida una experiencia emocional, por lo que se puede decir entonces que, las reacciones emocionales estarán siempre presentes en cualquier proceso psicológico.

Ahora bien, desde el punto de vista de Enrique G. Fernández-Abascal (2013, p.17) la emoción es un proceso psicológico, que prepara a los seres humanos para adaptarse y responder a su entorno, y cuya principal función es la supervivencia. La

observación de estos procesos se reduce, como varios procesos psicológicos, a la comprensión y análisis de sus efectos sobre el comportamiento, y trata de explicar lo que sucede, al interior de cada sujeto y sus reacciones hacia ciertos estímulos, ya sea internos y externos, además del porque lo hacemos de determinada manera.

Sumado a esto se podría decir también, que una emoción se define por una experiencia afectiva, que podría ser agradable o desagradable, a la cual corresponde una reacción fenomenológica con tres sistemas de respuesta: cognitivo-subjetivo, conductual-expresivo y fisiológico-adaptativo (Chóliz, 2005, p.4).

También, desde el punto de vista de la cognición, la emoción es el resultado de acciones repetitivas subjetivas ante un acontecimiento o antecedente, de tal manera que, la emoción será el resultado de estos patrones de procesamiento cognitivo, ante estímulos importantes (Fernández, 2013, p.18).

En este caso, la psicología de la emoción, tiene como uno de sus objetivos el proporcionar herramientas a los sujetos, para el mejor entendimiento de sus emociones, y de igual manera aprendan a gestionarlas de manera óptima (UNIR, 2021).

Dicho en otras palabras, la idea es que las personas aprendan a identificar sus emociones, y sean capaces de analizar el porque se siente o reacciona de una manera específica ante ciertas situaciones, esto le ayudará a ponerle nombre a lo que siente, y a identificar cada una de sus emociones de acuerdo a como las vaya experimentando, ya que como se ha mencionado y para los fines que persigue esta investigación, no hay emociones positivas o negativas, sino más bien placenteras o displacenteras.

Así mismo, dentro del ámbito de la Psicología de las emociones, se reconocen dos tipos de emociones:

- **Emociones básicas:** Se refieren a la respuesta causada ante un estímulo, como puede ser la tristeza, la felicidad o sorpresa y se experimentan sin importar la cultura a la que se pertenezca.
- **Emociones secundarias:** Se experimentan cuando ya se ha sentido una emoción básica, por ejemplo: el miedo que se percibe ante una amenaza. Estas emociones a diferencia de las clasificadas como básicas, tienen su origen en las normas sociales y morales (UNIR, 2021).

Además, Fernández (2013, p.19) menciona que, la psicología de las emociones considera, cuatro elementos esenciales para reconocer y analizar una emoción:

- **Presencia de cambios fisiológicos:** Parece ser que cada emoción tiene su particular reacción fisiológica, desde cambios en el sistema nervioso (enrojecimiento facial, aumento en el ritmo cardíaco), cambios en el sistema nervioso central (inhibición de estructuras neuronales), secreción hormonal (adrenalina), estos cambios, al ser expresados externamente, comunican a los demás nuestros estados emocionales.
- **Tendencia a la acción:** Incluye desde la agresión, la curiosidad o la adopción de ciertas posturas corporales. En este sentido, se refuerza la idea de que una de las funciones de las emociones, es dar respuesta a las situaciones que se viven respecto al entorno, por ello, las emociones incluyen el movimiento como parte de su expresión.
- **Experiencia subjetiva de la emoción o sentimiento:** Esto se refiere a lo que la gente experimenta o siente ante una emoción. Probablemente este es el aspecto más estudiado de todos.
- **La emoción como sistema de análisis y procesamiento de información:** En este caso, se asume que las emociones son sometidas al juicio de valor subjetivo de cada persona, es decir cada sujeto determinará si la emoción fue placentera o displacentera, de acuerdo con la situación.

Fernández (2013, p.27) señala sobre la obra de William James (1985) *What is an emotion?*, que el sentimiento emocional es más una consecuencia que un antecedente de los cambios fisiológicos, ocasionados por los estímulos, lo que supone que las únicas emociones que se pueden tomar en cuenta son aquellas en las que esta implícita una expresión corporal.

Así también, James (citado en Fernández, 2013, p.27) considera que la percepción a un estímulo o situación biológica genera cambios corporales, al ser la percepción lo que genera la experiencia emocional, es decir que la emoción es un proceso, en el que la experiencia propicia la toma de conciencia de la existencia de una emoción.



Imagen 8.
Activación y emoción según
W. James y C. Lange.

Fuente. Fernández 2013, p.28

Por último, desde la perspectiva psicológica, las emociones cumplen una función de utilidad, desde la cual los sujetos reaccionan o manifiestan conductas específicas ante situaciones particulares, incluso algunas emociones displacenteras cumplen funciones adaptativas y de ajuste personal.

De acuerdo con Reeve (1994, citado en Chóliz, 2005, p.4) la emoción cumple 3 funciones principales:

- **Funciones adaptativas:** Consiste en preparar al organismo para que ejecute la conducta exigida o esperada por las condiciones ambientales, por ejemplo, acercarse o alejarse de un objetivo determinado.
- **Funciones motivacionales:** Se refiere a la experiencia de cualquier tipo de actividad, en la que está presente la conducta motivada, dirección e intensidad, puesto que la relación entre la emoción y la motivación es muy cercana. Aquí, la emoción brinda energía a la conducta haciendo que esta se realice o se exprese con mayor vigor, por ejemplo, la sorpresa sobre la atención a estímulos novedosos.
- **Funciones sociales:** Facilitan la aparición de conductas apropiadas que permiten la interrelación personal de los sujetos, y permiten la comunicación de los estados afectivos, por ejemplo, la felicidad, la cual favorece los vínculos sociales y las relaciones interpersonales.

2.2.2.1. Psicopedagogía de las emociones y Educación Emocional

Otra de las áreas psicológicas que busca entender el proceso de los estados emocionales, es la Psicopedagogía de las Emociones, que se refiere a los fundamentos o estrategias que promueven las prácticas o aplicaciones, de aprendizajes de habilidades en el manejo de las emociones (Puerta, 2012).

En este caso, las emociones son detonadas por la valoración que se hace de los acontecimientos o hechos, y la evaluación que se haga de esta emoción, resulta en la decisión sobre que emoción se va a experimentar. Así, la evaluación que se haga de la emoción puede ser aprendida y/o modificada, lo que conlleva a la aplicación pedagógica, en este contexto, el factor cognitivo cobra importancia, al ser la interpretación del individuo y su valoración de los hechos y acontecimientos, lo que da la posibilidad de aprender a valorar las situaciones, y responder emocionalmente de manera socialmente apropiada.

Para Rafael Bisquerra (2009), está claro que la función de las emociones es, en general, la adaptación del organismo a su entorno, por lo que la Educación Emocional que se da a lo largo de la vida del individuo, y que tiene por objetivo el desarrollo de las competencias emocionales, representa una posibilidad de mejora dentro de la educación formal, además de que se presenta como contexto ideal para llegar a toda la población.

Las competencias emocionales, son competencias básicas para la vida, y deben estar presentes de manera organizada y planificada, dentro del entorno educativo, de tal forma que, la emoción está vinculada con el arte y este se justifica por la emoción que transmite.

A este respecto, las emociones estéticas*, son la respuesta emocional ante la belleza artística, y se experimentan ante una obra de arte. En educación, en todas las materias que tengan que ver con estas emociones, se deberían introducir experiencias que permitan disfrutar y saborear las emociones estéticas (Puerta, 2012).

Para Bisquerra (2019), la emoción sugiere un actuar, una reacción a una motivación, por lo que se debe aprovechar este principio para motivar al alumno, y así incluir materiales mensajes o cualquier contenido emocional, aspecto de suma importancia en la práctica educativa. De igual relevancia resultan las relaciones emoción-conflicto, pues estas últimas pueden agravarse y terminar creando conflictos.

En el ámbito de la ciencia, se le ha dado mayor significado al trabajo con las emociones negativas, aunque, en los últimos años se ha otorgado un mayor interés a las emociones positivas, pues se ha demostrado que estas ayudan a mejorar la salud en general, y a la resolución de problemas.

Emociones tales como la felicidad y el bienestar emocional, son el centro de estudio de la Psicología Positiva, desarrollada en el siglo XXI, que tiene por objetivo mejorar la calidad de vida y contribuir al bienestar emocional del individuo, así como prevenir la aparición de trastornos mentales y psicopatologías, desarrollando las competencias emocionales.

Emociones estéticas* son aquellas que se experimentan ante la belleza, sea cual sea la forma que esta adopte, por ejemplo, una puesta de sol, una escultura, un cuadro, un rostro, una voz, vivir un momento hermoso, la satisfacción tras finalizar un trabajo bien hecho, son muchas las ocasiones que nos brindan la oportunidad de sentir emociones estéticas.

2.2.2.2. Vygotsky y el arte como expresión emocional

Lev Semionovich Vygotsky (2013) fue pionero en proponer al arte como una necesidad de expresión, no solamente estética sino, como una actividad integral de expresión emocional y de socialización. Vygotsky creía en la idea de ver el arte como una manifestación social del sentimiento.

Dentro de las propuestas en el campo de la psicología en relación con el arte, Vygotsky menciona que, el descifrar la obra artística solo desde la perspectiva psicológica carece de trascendencia, pues analizar solamente la semiótica de la obra, sesga rasgos del autor haciéndolo a un lado, e interpretando el desarrollo de la obra como un proceso impersonal independiente. Y alude a que: "...tanto el arte y la obra de arte en sí misma, están dirigidas a despertar emociones en el individuo, encaminadas a comunicar la riqueza que posee cada persona y a generar una relación del individuo con otros" (Vygotsky citado en Peña, 2020).

Por lo anterior, se puede decir entonces que el arte es el vínculo de la persona con su entorno, en el que la manifestación artística cumple su función, al manifestar a los otros los sentimientos y emociones más profundos del autor de la obra, el arte es sin más preámbulo, el medio de expresión más pura de las emociones humanas.

Por otro lado, el arte es también un medio que permite la socialización entre los individuos, al provocar en el que lo ve, la experimentación de sentimientos y así ponerse en contacto con el autor, a través de la obra misma, así se provoca una experiencia social y cultural (Peña, 2020). Vygotsky, apuntó siempre a que lo fundamental en las obras de arte es que produjeran emociones.

En el campo de la Psicología del Arte, Vygotsky (2013) menciona que, esta era una disciplina en la que se intentaba reconocer el lugar que ocupan las funciones psíquicas, tanto en el desarrollo como en la observación de las obras artísticas, pues desde la visión cognoscitiva, estos procesos no escapan al factor emocional y así, a la inversa, para Vygotsky el arte está relacionado con el pensamiento emocional.



Estas funciones psíquicas de las que habla Vygotsky, a su vez pueden apoyar a desmenuzar los procesos, que se han activado durante el desarrollo de la obra, así como en la mente de su observador.

Respecto a la obra Vygotsky (2013, citado en Jové, 2020), plantea la idea de que la obra tiene diversos significados, tanto para el autor como para el observador, viendo la obra desde distintos lugares físicos, en relación con la obra misma, así como la correspondencia con el momento que esté atravesando en la vida.

Lev Vygotsky (2013), en su obra *Psicología del Arte*, también menciona que, la obra de arte debe recrear respuesta a la obra interna a la que dicha obra da pie, así el arte es algo más que solo percepción visual. La esencia y función del arte, no se contienen solamente en la forma, pues esta no existe independiente.

El arte se forma por supuesto de emociones y sensaciones, pero para Vygotsky, esto no es suficiente, ya que estos conceptos forman parte de la obra misma y su vínculo con los materiales y la forma. Así, los sentimientos y las emociones trascienden a un plano social (Vygotsky, 2013, p.7), pese a que la forma no es independiente del contenido, pues este lo permea, de tal suerte que, del contenido afectivo de la experiencia estética, se genera la creación artística, así, el contenido mental se inyecta a la obra del artista y de esta manera, los sentimientos se transforman, dando pie a concepto de catarsis.

La catarsis para Vygotsky (2013, p.11), difiere al concepto de Aristóteles y al de Freud. La catarsis no es solamente la liberación de las emociones hacia la obra de arte, sino que es la resolución del conflicto personal, la revelación de la verdad del sujeto, el fenómeno de la existencia.

2.2.3. Las emociones sociales

Según Maureira y Sánchez (2011, p.188) además de las emociones biológicas y las que se explican desde la mirada de la psicología, existe un tercer tipo de emoción, que encuentra su origen en las relaciones basadas en el lenguaje, se refieren a las emociones sociales.

Las emociones sociales, que también podrían considerarse como parte de las tres funciones principales que cumplen las emociones (ver pág. 92 funciones

sociales de Reeve), se manifiestan cuando en un grupo de personas, las conductas comienzan a adquirir cierto sentido. Si estas conductas se repiten de manera regular en el mismo grupo de sujetos, permitirá la relación entre ellos, otorgando las bases que darán pie a generar lenguajes aceptables y entendibles.

Adicional a esto, Ana Blanco Canales (2019) de la Universidad de Alcalá, distingue entre dos tipos de emoción. Las emociones primarias, como una serie de conductas corporales complejas pero automáticas, que van desde las expresiones faciales hasta las posturas corporales, y las emociones secundarias, que tienen que ver más con los comportamientos en determinado contexto, es decir son más de índole social y cultural.

Estas emociones secundarias, se relacionan más con el medio en el que crece y se desenvuelve el individuo, y con su interacción social. La envidia, la vergüenza, el ansia, la resignación, los celos, la esperanza, la nostalgia, el remordimiento y la decepción, son algunas de las emociones secundarias.

Lo anterior nos permite comprender que, tanto la emoción como el lenguaje están estrechamente relacionados, al comprender que la emoción es un conjunto de acciones conductuales, y el lenguaje se refiere a conductas recurrentes y coherentes, desde la experiencia que se produce en conexión con otros, se puede concluir que la emoción establece al lenguaje.

Además, dentro de lo que se considera como emociones sociales, se incluye a la envidia, el orgullo, la vanidad, la vergüenza, los celos y la culpa. Estas emociones tienen su origen en la condición del ser humano como un ente social, que se relaciona con otros en entornos diferentes, y generan alteraciones nerviosas.

A pesar de esto, y a diferencia de las emociones biológicas, las emociones sociales no repercuten en la homeostasis funcional* del cuerpo humano, pero sí son consecuencia de las actividades culturales que impliquen relacionarse entre sujetos de un grupo (Maureira y Sánchez, 2011, p.188).

2.3. El acompañamiento emocional

Pese a que los aspectos emocionales en el aula siempre han existido, han sido minimizados y poco tratados. En la actualidad, la pandemia por COVID 19 en el año

*La homeostasis funcional** se refiere al estado de equilibrio entre todos los sistemas del cuerpo necesarios para sobrevivir y funcionar de forma adecuada.

2020, ha dejado claro que, el acompañamiento emocional será uno de los temas con mayor importancia a tratar, en los próximos congresos de salud.

Las emociones, que emanan del individuo, no son exclusivas de un grupo en particular, sino que de la misma manera en la que las experimenta un adulto, también los niños las viven, es por ello que, el docente como figura adulta en el salón de clases, debe atender y trabajar su emocionalidad, lo que le facilitará el trabajo con sus alumnos, y le permitirá también vincularse con ellos de una forma más efectiva.

En este sentido, Bisquerra (2020) menciona que el acompañamiento emocional “es el brindar compañía a otras personas en su proceso de gestión emocional, el cual se hace desde la sintonía emocional, la empatía y el amor”, podríamos decir entonces que, al ser acompañantes de un proceso emocional, se debe concientizar sobre las emociones del otro, así como comprenderlas ofreciendo cariño y amor.

Según la Dra. López Cassá (citada en Anzar, 2021):

“el acompañamiento emocional se refiere a dar atención emocional individual, y se centra en ayudar a gestionar la emoción desde el problema o situación específica que provoca el malestar emocional, a diferencia de la educación emocional, que tiene una visión de prevención en el desarrollo humano, es potenciadora de emociones positivas y está enfocada al trabajo grupal, en el que se ofrecen herramientas para que las personas puedan ser competentes emocionalmente, aprendiendo a regular las emociones negativas”.

De acuerdo con Cassá (2021), el acompañamiento emocional debe darse de manera individual, no obstante, es importante mencionar que la intervención con el taller de capacitación docente ¡Manos a Pintar!: El juego plástico, que es la práctica de campo de esta investigación, se realizó un acompañamiento emocional tanto grupal como individual.



El espacio grupal, permite abrir un área en la que varios comparten los mismos afectos, y se promueve el respeto a las emociones del otro, disminuyendo la sensación de estar solo, lo que favorece la empatía hacia las emociones propias y del otro (PSIPRE, 2015). Esta fue la manera en la que se condujeron las actividades dentro del taller, en un marco de escucha activa*, respeto y empatía hacia lo que se compartía abiertamente en el grupo.

En este sentido, a nivel personal, tuve la oportunidad de escuchar más de cerca a los docentes que así lo pedían o requerían, dicho de otra manera, el trabajo con personas siempre implicará un alto grado de responsabilidad y ética, derivado de la preparación científica, en este caso del mismo rigor de la investigación, aún cuando no se puede negar la atención amorosa, hacia la problemática de los individuos. Por lo anterior, se resume que, es complicado hacer a un lado el sufrimiento o las inquietudes humanas, solo porque no se es terapeuta o asistente social, pero se es persona, lo que se deriva a tu condición humana (Freire, 2004, p.44)

Respecto a la educación emocional, López Cassá (2021) la define como un proceso continuo. En este caso particular, la intervención que se realizó en el taller, aunque tuvo buena aceptación por parte de la institución educativa y los docentes, se dio por terminada totalmente, aunque, se dejó abierta la posibilidad de continuar con las actividades, por lo que se considera fuera de los parámetros de la Educación Emocional. Además, el fin de este trabajo en el taller, fue crear un espacio de expresión emocional, más allá de educar a los docentes en temas de emocionalidad.

López Cassá (citada en Anzar, 2021) menciona también que, el acompañamiento emocional debe establecerse en un espacio donde la escucha activa y la empatía se den, expresando el malestar provocado por las emociones negativas, sosteniendo y calmando dichas emociones al expresar y validar las emociones del otro.

La escucha activa* se refiere a escuchar activamente y con plena conciencia al otro, no es oír al otro sino concentrarse en el mensaje que el otro desea y quiere transmitir y comunicar. La escucha activa no solo se enfoca a escuchar al otro sino en observar la expresión de sus sentimientos, pensamientos e ideas ocultas en lo que está tratando de expresar, de esa manera se puede estar desde el lugar del otro y empatizar (García-Allen, 2021).
Este concepto se retoma con más detalle en el apartado sobre el papel del profesor como asistente.

Bajo este contexto, uno de los objetivos de esta investigación es promover el desarrollo de espacios físicos y de tiempo, donde tanto docentes como alumnos puedan expresarse emocionalmente sin juicios, lo que se pudo lograr con y dentro del taller.

Adicional a lo anterior, se puede decir que, el ser humano experimenta un sin número de emociones durante su vida, unas parecidas a otras, algunas que se diferencian solo por la definición de cada teórico. En suma, se consideran a la alegría, la tristeza/depresión, el miedo, la furia/ira/cólera, la sorpresa y la repulsión/asco como las emociones primarias.

Cabe destacar que para los fines de esta investigación se considera que no hay emociones positivas o negativas, pues todas las emociones deben ser reconocidas y validadas por la persona que las experimenta, pues tan valioso es experimentar el miedo como la alegría, todas las emociones son necesarias, “lo único negativo de las emociones es que las guardes dentro de tu cuerpo y no las expreses” (Reyes, 2022).

López Cassá (2021) sugiere también que, a través de realizar preguntas como ¿Cómo te sientes?, ¿Sabes por qué te sientes así?, ¿Cómo te gustaría sentirte?, ¿Qué puedes hacer para sentirte mejor?, ¿Quién crees que puede ayudarte y qué necesitas?, o con frases como: si necesitas decirme cómo te sientes puedes hacerlo, comprendo cómo te sientes, es normal cómo te sientes, puedes ponerle nombre a esa emoción, date permiso de sentir, si quieres podemos hablar de ello, puedes pedir ayuda, se puede establecer el vínculo con el otro, para de esta manera establecer el acompañamiento emocional.

Cassá (2021) también menciona que es conveniente eliminar “herencias emocionales” del inconsciente diciendo frases como: no te enojas, no tengas miedo, no llores, o no es para tanto.

2.3.1. El Acompañamiento Emocional Docente (AED)

Según la psicóloga Mónica Serrano (2016), el acompañamiento emocional debe estar basado en el apoyo a la vivencia emocional de la otra persona, desde la escucha activa, sin dirigismos ni gestionando las emociones del otro, mostrando

comprensión hacia su experiencia emocional, dejando la vivencia de su emoción en sus propias manos, al mostrar compañía y comprensión, así se acompaña la vivencia emocional respetando el proceso personal.

En este sentido, el acompañante no dirige ni se apropia del proceso, la vivencia emocional es como es. Cuando se acompaña al otro emocionalmente, nos ponemos al servicio de la otra persona, por ese período de tiempo, por lo tanto, es importante que el que acompaña se sienta tranquilo y seguro, si el acompañante está nervioso, intranquilo o con miedos, el acompañamiento emocional no podrá darse (Serrano, 2016).

Por lo anterior, podemos comprender que, si el docente no se encuentra en un estado de calma y tranquilidad, difícilmente podrá transmitir estas emociones a sus alumnos, lo que se traducirá en un posible deterioro de los procesos de aprendizaje en el aula.

Serrano (2016) también menciona que, si la intención es acompañar emocionalmente a un maestro-adulto o a un alumno-niño, el acompañante emocional debe:

- Sentirse seguro estable y en calma
- Prestar atención y escucha plena (escucha activa)
- Disponer de tiempo suficiente

Si alguno de estos aspectos faltara, el acompañamiento emocional se verá limitado. Además de estos aspectos, el CREASPAI (2017), organización de acompañamiento familiar y de la infancia en España, señala que también se deben tomar en cuenta:

- Aceptar y validar las emociones del otro sin emitir juicios sobre si las emociones son buenas o malas.
- Respetar el ritmo y tiempo de cada persona en su propio proceso de expresión.

Finalmente, “el acompañamiento emocional persigue que la persona desarrolle sus capacidades para lograr así, su autonomía e independencia, a través de un vínculo cercano y confiable, creado con sus acompañantes...” (El teu Espai, 2022).

En este caso, durante la intervención desarrollada en el taller de capacitación docente Manos a pintar: El juego plástico, que forma parte de las prácticas de campo de este estudio, la investigadora, quien escribe, realizó dicho acompañamiento emocional hacia los profesores que participaron en la intervención.

Cabe aclarar que, este acompañamiento se llevó a cabo desde el vínculo que se estableció con los docentes, y no representó de ninguna forma un trabajo terapéutico por parte de la que escribe.

Para lograr establecer este vínculo, se dispuso de un espacio físico seguro, donde se propició, ante todo, el respeto entre los participantes, de esta manera se pudo prestar la atención necesaria a cada una de las inquietudes de los maestros, ya fuera de manera grupal, cuando se abría el diálogo a compartir alguna experiencia, o de forma personal, al finalizar las sesiones con el grupo, otorgando el tiempo suficiente para poder llevar a cabo el acompañamiento emocional con los docentes.

Aunque en otros contextos, Jenny Romano (2013) acompañante terapéutica de la comunidad judía Mayáan Hajaim, afirma que el acompañamiento emocional se debe realizar entre un acompañante terapéutico y un psicólogo o psiquiatra, que se establece a través de una serie de técnicas o herramientas, que solo un experto en estos temas puede realizar, para los términos de esta investigación no se trata de realizar ningún trabajo terapéutico, o elaborar un diagnóstico clínico, sino establecer un espacio físico seguro en el que, en este caso, los docentes puedan experimentar su emocionalidad a través del juego plástico.

También, es importante aclarar que el acompañamiento emocional, entendido por la actividad que realiza una persona hacia otra, al brindarle atención y tiempo para compartir o expresar una emoción, es un concepto diferente a lo que plantea la educación y la inteligencia emocionales, estos últimos, son conceptos mucho más amplios e implican otros procesos.

Tanto la Educación Emocional como la Inteligencia Emocional son conceptos muy bastos, en el sentido de que han sido analizados desde diferentes perspectivas, así como diversos autores, sin embargo, para los fines de esta investigación se

establece que, por un lado, la Educación Emocional, según Bisquerra (2000, p.243) es:

“Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello, se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones, con el objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se planten en la vida cotidiana. Todo ello, tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social”.

Por otro lado, según Goleman (2021, citado en Regader, 2021a) la Inteligencia Emocional es un constructo que nos ayuda a comprender la influencia de nuestras emociones en la interpretación de los estados emocionales, pero de manera adaptativa e inteligente, cuyos principales componentes son:

- **Autoconocimiento emocional** (autoconciencia emocional): Esto se refiere al conocimiento de nuestros propios sentimientos y emociones, la forma en la que influyen en nuestra vida y como nos relacionamos con los demás.
- **Autocontrol emocional** (auto regulación): Consiste en saber identificar nuestras propias dinámicas emocionales y ser conscientes de nuestras emociones, es decir, gestionar nuestro foco de atención.
- **Automotivación**: Colocar nuestra atención a nuestros objetivos y metas, más que a los obstáculos.
- **Reconocimiento de las emociones de los demás** (empatía): Nuestras relaciones interpersonales tienen su base en la correcta interpretación de las señales, que los demás expresan de forma inconsciente y no verbal.
- **Relaciones interpersonales** (habilidades sociales): Las buenas relaciones con los demás incrementan la felicidad personal e incluso afectan el desempeño laboral.

Con lo anterior, para los fines propios de este estudio se dirá que, la Educación Emocional; se refiere a un proceso constante del conocimiento de nuestra emocionalidad, en contextos formales e informales, la Inteligencia Emocional; es el conocimiento y gestión de cada una de nuestras emociones y que finalmente, el Acompañamiento Emocional se entiende como vínculo que se establece entre las personas, en esta relación una está a la disposición de la otra, sosteniendo su emocionalidad en el aquí y el ahora.

Así, en este caso y para los fines de esta investigación, el Acompañamiento Emocional Docente (AED) se crea como un concepto-constructo, con el cual se identificará, de ahora en adelante en el texto, la concientización de las emociones del docente, el cual se puede utilizar como una herramienta, para poder hablar de las mismas, y darse la oportunidad y el permiso de hablar sobre ellas, con el fin de darles importancia, atención y reconocimiento. Cabe aclarar que, hasta el momento de este estudio, no había registros de un concepto similar, que funcionara para identificar el acompañamiento emocional en docentes en general.

De esta forma, mediante la intervención práctica del juego plástico, se pretende que el profesor despierte su emocionalidad, a través de los diferentes estímulos como el uso y experimentación de los materiales plásticos, la música y el movimiento, para permitirse experimentar y así poder verbalizar sus propias emociones, al ponerles un nombre y significado, estableciendo las relaciones con sus experiencias de vida, dentro de un espacio seguro y de respeto.

En suma, se puede decir que el Acompañamiento Emocional Docente (AED) se dio, toda vez que se logró un vínculo entre la que escribe y los participantes de la práctica de campo, en este caso los maestros de una escuela primaria privada, en un espacio físico, donde se manifestó un ambiente de confianza y respeto, entre los participantes del grupo.

2.4. El vínculo docente-docente, docente-alumno

Actualmente, las neurociencias han demostrado que, el desarrollo de las habilidades emocionales influye en el desarrollo de procesos cognitivos y, generación de contextos que promueven las capacidades del alumnado, para lo cual, se necesitan profesores conscientes de su función, no solo pedagógica sino de la importancia que tiene el establecer un vínculo con sus alumnos.

En este sentido, la manera en la que nos comunicamos y la manera en la que actuamos, define la forma en la que nos relacionamos con los demás. Para el ser humano, un ser gregario por naturaleza es de suma importancia poder vincularse con su entorno, al tener en cuenta que las relaciones interpersonales son importantes para su desarrollo. Desde el nacimiento, el ser humano tiene la

necesidad de vincularse con los demás, lo que, ha dado pie a varias investigaciones, entre ellas la Teoría del Vínculo.

Según Pinchón-Rivieré (citado en Castillero, 2020), el concepto de vínculo se refiere a la forma en la que una persona se relaciona con los demás. En esta relación, se estructuran una serie de parámetros, en los cuales, no influyen solamente los aspectos emocionales, sino también los conductuales y cognitivos, al establecerse así, conductas y formas para comunicarse, mismas que serán aceptables y se adaptarán de acuerdo con el contexto de cada relación, lo que hace que el vínculo sea único, en cada caso.

De acuerdo con la teoría del vínculo, la relación es bicorporal, esto se refiere a que físicamente son siempre dos los elementos vinculados, el sujeto y sujeto o sujetos aún, cuando en esta estructura no son solamente dos elementos en comunicación, pues entre ellos existe un tercer componente, que es el ideal o fantasía, que se construye por el yo sobre el objeto, el cual indica la manera en la que se dará la comunicación entre los sujetos.

Dicho de otra manera, en esta estructura, se encontrarán tres elementos esenciales: el depositante, quien emite la información, en este caso el maestro, el depositario; quien recibe la información es decir el alumnado, y lo depositado; el contenido transmitido o la acción, en este caso el conocimiento del juego plástico como herramienta para propiciar el acompañamiento emocional en el aula. De este modo, esta investigación destaca el papel del profesor, como depositario y transmisor del conocimiento adquirido, a través de la intervención del juego plástico, para poder compartirlo con sus pares y finalmente con sus alumnos.

Gordon Neufeld (2013), psicólogo del desarrollo, de origen canadiense, ha realizado investigaciones enfocadas al vínculo y las relaciones de crianza, enseñanza, psicología y terapia. En su trabajo, menciona la importancia de la figura adulta, padres o profesionales y la parte emotiva, el amor y el cuidado, que forman parte del desarrollo emocional, social y saludable del individuo.

Dentro de la teoría desarrollada por Neufeld (citado en Peaceful, 2020), se enfatiza principalmente que un equilibrio emocional saludable, es producto de la expresión de las emociones, contrariamente a lo que se piensa de la razón o la

percepción. Además, menciona que, al impedir la expresión emocional, puede resultar en expresión frustrada o desplazada, lo que conlleva a la agresión, depresión y poca adaptación a las circunstancias de la vida.

Neufeld (Neufeld y Maté, 2008, p.31), define al vínculo como “la búsqueda y el mantenimiento de la proximidad, de la cercanía y de la conexión: física, conductual, emocional y psicológica.” Así, desde la mirada del contexto educativo, se podría interpretar que los docentes que tienen mayor facilidad de vincularse con sus pares y alumnos, logran permear los aprendizajes a largo plazo, de ahí la importancia de incluir estos conocimientos en los programas de capacitación y formación docente.

Desde otra perspectiva, Gordillo (2016) menciona que el vínculo entre el alumno y el maestro se establece, toda vez que ambos se entregan el corazón y la confianza surge. Es ahí cuando el alumno ve al docente como la figura de referencia, y deseará compartir todo con él.

Para lograr este vínculo el docente debe mostrar en todo momento un interés real por sus alumnos, generando así un ambiente de confianza y seguridad en el aula, solo así, el docente podrá acompañar emocionalmente al alumno en sus experiencias vitales, y de esta forma, también podrá comprender su comportamiento.

A diferencia de la teoría del vínculo, la teoría del apego es aquella que se da únicamente entre dos sujetos, generalmente la madre y el hijo, o el padre y el hijo, es decir, no se acepta un integrante más en la relación. Esta relación dualista tiende a definir como serán las siguientes relaciones, en este caso del niño con el mundo exterior. De manera general, el individuo desarrollara pocas relaciones de apego en su vida (Burutxaga, 2020).

En los programas de formación docente, los objetivos están centrados en dotar de conocimientos pedagógicos a los futuros profesores, herramientas que puedan ayudar al alumno a aprender, obviando la vinculación que se da entre los alumnos y el profesor. Según Neufeld (2013), esta relación es de vital importancia para la enseñanza y lograr que el alumno se interese en ser educado.

El vínculo que se establece entre el profesor y el alumno, así como los aspectos emocionales, están directamente relacionados con los procesos de aprendizaje a cualquier nivel educativo, esta es la importancia de prestar atención a cualquier situación o necesidad emocional en el aula (Ramírez, 2019). Un docente que esté consciente de su emocionalidad puede mejorar su actitud hacia sus alumnos, y de esta manera, lograr un acompañamiento emocional propio y en el aula.

Neufeld (2013) señala que, en los programas de formación docente, se tiene la creencia de que el profesor cuenta con las herramientas necesarias para vincularse con sus alumnos, sin embargo, la realidad es que se priorizan los conocimientos pedagógicos, y se desatiende la importancia a la relación del profesor con el alumno, lo que representa un factor clave en el éxito educativo.

De acuerdo con la teoría de Neufeld (2013, citado en Ramírez, 2019), el proceso educativo alcanza su objetivo cuando, el profesor asume el reto de crear las condiciones de desarrollo de los alumnos, a partir de la interioridad de estos, con el fin de que alcance su potencial máximo.

Sobre esta base, se puede decir que, el trabajo con la emocionalidad del docente es de vital importancia, para el desempeño de su profesión. La creación de ambientes que el profesor sea capaz de proponer a sus alumnos, y sobre todo el vínculo que se establece entre los mismos profesores y los alumnos, es relevante, ya que de esto depende en gran medida el éxito de los procesos de aprendizaje.

Como se ha mencionado, la importancia de la formación de vínculos entre la comunidad educativa es un aspecto que se ha descuidado, en la formación del profesorado. A pesar de ello, Neufeld y Maté (2008) consideran que existen docentes capaces de reconocer la importancia de esta conexión con sus estudiantes, sin importar las exigencias o dificultades a las que se enfrenten en las instituciones, o sistemas educativos. Los procesos educativos no son solo memorización de datos, antes que otra cosa son personas las que asisten a ser educadas (Neufeld y Maté, 2008, p.57).

La teoría del vínculo de Neufeld (2013), postula primeramente que, los niños establecen vínculos importantes desde los primeros años de vida, con las personas adultas que los cuidan. En el contexto educativo, referiremos este vínculo entre el

docente de educación primaria, como figura adulta a cargo del niño, que en este caso se referirá al alumno de primaria, al establecer este vínculo afectivo entre el docente y el alumno, se crea un entorno de confianza y seguridad emocional en el aula.

De acuerdo con la teoría de Neufeld (citado en Ramírez, 2021, p.33), la ausencia de estos vínculos seguros crea barreras emocionales, que ayudan al proceso madurativo, aunque el exceso de inseguridad y demasiada separación, hacen que el alumno se vuelva vulnerable afectando su conducta, lo que recae en la carencia de habilidades y recursos, para su aprendizaje óptimo.

Desde otro punto de vista, Pinos (citado en Ramírez, 2021, p.37), menciona que para que los docentes gestionen sus emociones deben desarrollar sus capacidades emocionales, para de esta manera provocar el cambio emocional en el aula.

Promover las competencias emocionales de los alumnos, implica que el docente sea el primero en desarrollarlas. Al respecto, según Freire (2004, p.43), la apertura o vínculos que se den entre el docente y el alumno, se refieren más bien a la disposición del docente a expresarse como ser humano, ante sus propios alumnos, e implica también la disponibilidad del profesor hacia la alegría de vivir en plenitud, lo que le impedirá transformarse en un ser áspero y amargo.

Los vínculos que este desarrolla con sus alumnos, no se establecen en un período corto de tiempo, se requiere de establecer ambientes de confianza, respeto y comunicación, en la que la empatía es un componente vital, para lograr que los alumnos estén aptos para aprender (Ramírez, 2021, p.38).

Finalmente, a partir del modelo de Neufeld se puede establecer que, el vínculo entre el docente y el alumno es clave en el desarrollo de ambientes y procesos de aprendizaje. Desde la perspectiva de esta investigación y con base en lo expuesto, se observa la importancia de brindar a los profesores herramientas que les permitan potenciar y gestionar, sus estados emocionales en el aula.

Un docente emocionalmente desarrollado, tendrá la capacidad de manejar situaciones que considera difíciles con alumnos, que presenten alguna situación

conductual y de aprendizaje, pues el maestro es la figura de referencia para el alumno en el aula.

Con todo lo anterior, se establece que una de las problemáticas a las que se enfrentan los docentes en el aula para establecer un acompañamiento emocional, que es una de las interrogantes que se plantea resolver la presente investigación, es justamente la creación de los vínculos entre la comunidad educativa, que incluye a los profesores y sus alumnos, en tal sentido, la manera y los términos en los que el vínculo pueda darse, influenciarán en gran medida los procesos de aprendizaje en el aula.

2.5. Contención emocional: Apoyo emocional en momentos difíciles

Las crisis emocionales son momentos difíciles que sufren las personas, ante ciertos eventos en sus vidas, cabe aclarar que estos son instantes, pequeños períodos de tiempo en los que, las personas necesitan, de un acompañamiento emocional, a manera de contener las emociones y sentimientos que son consecuencias de estas crisis emocionales.

La contención emocional se refiere a sostener las emociones del otro, a través del acompañamiento emocional, en espacios destinados a la expresión de emociones y de sentimientos, ofreciendo rutas alternas para la resolución de problemas. Implica también la liberación de emociones para prevenir afecciones corporales (Educando en familia, 2020, p.15).

Según el Ministerio de Educación en el Ecuador, la contención emocional presenta dos aspectos importantes: “por un lado, la actitud empática, habilidad de colocarse momentáneamente en el lugar de la otra persona, entender sus necesidades y sentimientos; y por otro lado, la escucha activa, capacidad de poner atención al mensaje emitido” (Educando en familia, 2020, p.15).

Así, se menciona también que no es necesario ser psicólogo para proporcionar contención emocional a quien lo requiera, solo es importante crear una atmósfera propicia para escuchar a las personas y lo que están viviendo, proporcionando opciones para tranquilizar y devolver la confianza a la persona

afectada emocionalmente, sin juzgar, sin invalidar emociones, ni dar consejos, solo al estar allí escuchando se puede estar conteniendo.

En el caso del taller de capacitación docente ¡Manos a pintar!: El juego plástico, aunque no se presentó ningún caso de crisis emocional, sí se produjeron conversaciones al final de las sesiones. En ellas, y de acuerdo con lo expuesto sobre el acompañamiento emocional y el vínculo, se podría decir que con la relación establecida entre el docente y la que escribe, se estableció ese acompañamiento emocional docente, a través de la escucha activa y la empatía.

De igual modo, es importante considerar que, para poder cuidar de los demás es necesario primero cuidar de uno mismo, por lo que se retoma una de las partes centrales de esta investigación que es, promover la importancia del acompañamiento emocional hacia y para el docente, pues en la medida que el profesor pueda experimentar este acompañamiento emocional, estará en condiciones de brindarlo a sus alumnos, lo que apoyará los procesos de aprendizaje.

2.6. La expresión emocional y la expresión artístico-plástica: Los vínculos con la emocionalidad

Hasta este momento se ha destacado la importancia de la emocionalidad en los contextos educativos, y también se ha puntualizado la carencia de herramientas para poder trabajar con los estados emocionales de la comunidad educativa, al poner énfasis en la necesidad de trabajar este aspecto con el docente.

A este respecto, la presente investigación también puntualiza la carencia de espacios de expresión artístico-plástica, dentro de las instituciones educativas. Así mismo, se ha establecido la poca o nula preparación de los profesores en esta área, al dejar de lado las posibilidades de desarrollo, que estas actividades brindan a quien lo práctica.

Es por ello, que el presente trabajo propone la actividad artístico-plástica como acompañamiento emocional en el aula, pues se ha comprobado que la emoción está vinculada con el arte, y el arte a su vez, se justifica por la emoción

que transmite. Las actividades artísticas en general, son por naturaleza potenciadores eficaces de la expresión emocional.

En relación con lo anterior, la emoción o sensaciones que se experimentan, ante una obra de arte, suele conocerse como experiencia estética, y puede llegar a producir lo que se conoce como Síndrome de Stendhal, que es un estado físico en el cual se experimentan palpitations frecuentes, ante la presencia de un entorno artístico.

Las emociones estéticas, son las que se experimentan ante una obra de arte, como respuesta emocional ante la belleza. En educación, en todas las materias que tengan que ver con estas emociones, se deberían introducir experiencias que permitan disfrutar y saborear las emociones estéticas (Puerta, 2012).

Así, la experiencia artística se refiere al proceso creador, al vínculo mente-cuerpo. La vista, el oído, el tacto, el gusto y el olfato están en combinación con la actividad de la mente al formar un vínculo. En la experiencia artística, ya no es suficiente la relación del sujeto y del objeto, sino que se presenta, la relación con el momento, el proceso y la contemplación de la obra (Ramos, 2018).

Ahora bien, en la experiencia plástica se requiere del contacto visual y sensorial con materiales, texturas y herramientas finas y gruesas, se puede decir entonces que, el enfoque más marcado en la experiencia plástica es la observación visual, sensible hacia el color la forma y el espacio, así las artes plásticas promueven la capacidad de reconocer y apreciar las imágenes.

Las experiencias plásticas posibilitan la experimentación de experiencias integradas, con la variación de texturas, gestos y grafías, así como la percepción gradual de elementos compositivos como: la figura, la forma, la posición, el color y el tamaño entre otras.

Las imágenes y el movimiento combinados en la experiencia plástica pueden beneficiar a quien lo practica, a partir de la proposición de pequeños juegos cortos o actividades planeadas, al generar una experiencia de conocimiento del entorno, del cual se pueden beneficiar al agudizar la atención selectiva y sostenida, provocando el desarrollo de la capacidad de atención y concentración (Alonso, 2014). De igual manera, la expresión plástica no se enfoca en obtener obras de arte,

sino de expresar sentimientos y emociones, mismos que afloran durante el proceso artístico.

En este sentido, las artes plásticas, al utilizar diversas técnicas y materiales favorecen y enriquecen el desarrollo comunicacional y creador, pues facilitan la comunicación con el entorno. Se puede interpretar la realidad en la que se vive, favorecer el desarrollo de la creatividad e imaginación y el desarrollo de las capacidades motoras, cognitiva, afectiva y social de los niños, así como su personalidad (Master D, 2016).

La expresión plástica permite comunicar lo que hay en el entorno, por lo que no se debe interferir o modificar el desarrollo de la obra plástica, basándose en una sola lógica visual, tampoco debe compararse un trabajo con otro, pues las percepciones y experiencias son personales, menos aún permitir las copias, pues la repetición limita la expresión personal, he impide actuar con libertad en la propia creación, principios que se postulan en la propuesta del juego plástico.

Así se puede decir que, a diferencia de la expresión plástica, en la cual se utilizan materiales y técnicas propias de las artes plásticas, la expresión artística se refiere a la canalización de ideas, sensaciones y emociones, a través de una disciplina artística, esta puede ser pintura, escritura o música, en el caso de la expresión estética, se refiere al vínculo entre la exploración y utilización de diversos elementos plásticos, que facilita la comunicación de la obra artística.

2.7. Las normativas sobre salud emocional en México

Hasta el momento, se ha establecido la importancia de la actividad artística como parte de la expresión emocional, sin embargo, el tema de la emocionalidad se trata de manera muy superficial y aún, cuando desde antes de la pandemia por COVID 19 en el año 2020, la normatividad establecida hace referencia a la salud emocional en México, y sugiere una serie de medidas para proteger los estados emocionales de los trabajadores, está limitada solo a ciertas partes de nuestro país.

En este sentido y el caso específico de los maestros, desde la década de los 80, se ha evidenciado científicamente que el trabajo del docente esta vinculado con diversos trastornos de salud, tanto a nivel biológico (problemas cardiovasculares,

respiratorios, lumbalgias, cervicalgias, preclampsia o úlcera de estómago, etc.) como psicológico (ansiedad, depresión, insatisfacción laboral, reducción de la productividad, ausentismo laboral, pasividad en la vida extralaboral, etc.), lo que trae por consecuencia un bajo desempeño frente a grupo, ocasionando conflictos en el aspecto académico e interpersonal (Hernández, 2017, p.80)

A pesar de que existen programas gubernamentales para gestionar los contextos y ambientes laborales, con el objetivo de procurar la salud emocional en el trabajo, la realidad es que durante la pandemia por COVID 19, el sector educativo tuvo que adaptarse a las necesidades, que dictaba la nueva realidad. Los docentes de todos los niveles tuvieron que crear nuevos espacios de trabajo en sus casas, y con ello, compartir su espacio personal para poder continuar así, con su labor profesional, como parte importante del proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.7.1. El programa PRONABET y la Norma 35

Por un lado, respecto al contexto laboral en general, la Secretaría del Trabajo y Previsión Social en la Ciudad de México promueve, a través del Programa Nacional de Bienestar Emocional y Desarrollo Humano en el Trabajo (PRONABET) una cultura de salud laboral en el país, cuyo objetivo es el cuidado de las emociones.

A través de este programa, se intenta que tanto trabajadores como empresas, puedan mejorar sus relaciones en el trabajo, con la finalidad de reducir enfermedades causadas por factores psicosociales*, a través de hábitos saludables en entornos laborales que propicien, salud, seguridad, productividad y satisfacción (Secretaría del Trabajo y Previsión Social, 2022).

El PRONABET, busca que tanto empleados como trabajadores, tengan autocuidado y autogestión de las emociones y comunicación asertiva, para lograrlo, la Secretaría del Trabajo y Previsión Social utiliza el método *Solve*, cuyo objetivo es la prevención de riesgos psicosociales, procurando la promoción de la salud en las políticas y acciones en materia de seguridad y salud en el trabajo (Secretaría del Trabajo y Previsión Social, 2022).

Los factores psicosociales* son aquellos que pueden provocar trastornos derivados de la naturaleza de las funciones del puesto de trabajo o el tipo de jornada de trabajo. Estos también pueden surgir de la exposición del trabajador a acontecimientos traumáticos severos o a actos de violencia laboral por el trabajo hecho. (Medina, 2022)

El PRONABET destaca que, entre los factores de riesgo psicosocial se encuentran: el estrés laboral y económico, adicciones al alcohol y drogas, consumo de tabaco y de segunda mano y la violencia laboral entre otros. Además, atiende aspectos que pueden provocar ansiedad, trastornos del sueño, estrés grave y adaptación a las funciones del trabajo, jornada laboral y exposición a acontecimientos traumáticos severos o actos de violencia por el trabajo que se desempeña (Secretaría del Trabajo y Previsión Social, 2022).

Actualmente, el PRONABET se aplica únicamente a los estados de Nuevo León, Jalisco, Estado de México y Ciudad de México. Dicho programa otorga orientación para incrementar el desarrollo emocional de los trabajadores, en pro del desarrollo humano, tratando de eliminar creencias estereotipadas sobre los problemas de salud en el trabajo (Secretaría del Trabajo y Previsión Social, 2022).

Igualmente, la norma NOM 035 que se enfoca a la protección de la salud y bienestar mental de los trabajadores, menciona que el patrón debe identificar y analizar los puestos de trabajo con riesgo psicosocial, ya sea por el desempeño de sus funciones, o por la naturaleza de la jornada laboral (Medina, 2022).

No obstante, las medidas que se han tomado para gestionar los ambientes de trabajo, con el objetivo de procurar la salud emocional de los trabajadores, la realidad es que durante la pandemia por COVID 19 estas gestiones quedaron descontextualizadas en el ambiente educativo, pues como se ha venido mencionado, el docente se vio en la necesidad de adaptarse a las nuevas circunstancias provocadas por una pandemia sin precedentes.

Este hecho histórico, como factor externo, impactó directamente los estados emocionales del profesorado, que es otro aspecto que repercute en la problemática para establecer un acompañamiento emocional con el alumnado, aspecto que se plantea como pregunta de investigación para este estudio.



2.7.2. Iniciativa de Ley de Educación Emocional en la Ciudad de México

La Iniciativa de Ley de Educación Emocional es una propuesta, que surge el 9 de febrero de 2016 en el Palacio Legislativo, de la Ciudad de México.

En ella, se detallan una serie de medidas que tienen por objetivo, la promoción del bienestar emocional en el entorno educativo. Esta iniciativa sostiene que la escuela, debe ser una institución formadora de individuos para una vida en sociedad, y que hasta el momento, se promueven más los conocimientos que se encuentran en el marco académico, es decir, los conocimientos técnicos, pero que también es necesario incluir conocimientos que aporten habilidades para la vida, lo que permitirá, que el aprendizaje adquirido se desarrolle óptimamente, tomando en cuenta que la escuela se ha convertido en un espacio de contención para jóvenes en situación de vulnerabilidad (SIL, Sistema de Información Legislativa, 2016).

Los espacios educativos, deben brindar al educando herramientas para hacer frente a situaciones y conflictos personales, que tienen que ver con el manejo de su emocionalidad. En este sentido, el autocontrol emocional es una herramienta que permite fomentar las sanas relaciones interpersonales, además de que desarrolla en el individuo el sentimiento de felicidad dentro de su entorno.

Daniel Goleman, Peter Salovey y John Mayer son referentes importantes en el estudio de las emociones, y quienes introducen el concepto de analfabetismo emocional, que se refiere a la falta de habilidad para poder comprender, explicar, conocer, reconocer, dirigir, aceptar, expresar, gestionar, crear y compartir las emociones propias con aquellos con los que nos relacionamos, en el momento y contexto que lo hacemos (Quiroga, 2019).

En los últimos años, lo referente a las emociones y los desórdenes mentales se han colocado como un punto central, en el contexto de la salud. La Organización Mundial de la Salud (OMS), declaró que de no tomarse las medidas correspondientes, para el año 2020 las afecciones mentales serán la segunda causa de incapacidad en el mundo, tomando en cuenta que en la actualidad, los desórdenes mentales se contabilizan como el 11% de las incapacidades alrededor del mundo, contando así 400 millones de personas afectadas mundialmente, de

seguir así para el año 2020 se considera que esta cifra aumentará un 14% (SIL, Sistema de Información Legislativa, 2016).

Benedeto Saraceno (citado en SIL, Sistema de Información Legislativa, 2016), director del Departamento de Salud Mental de la OMS, manifestó que para el año 2020, la depresión se convertiría en la segunda causa de incapacidad en el mundo, solo atrás de enfermedades como los infartos, la insuficiencia coronaria y los accidentes cerebrovasculares, cuando en 1999 ocupó el quinto lugar, también comentó que contrariamente a lo que se cree, las enfermedades mentales no son exclusivas de los adultos de los países ricos, sino que también afectan a los países en desarrollo, en los que además de ser ignoradas suelen ser mal diagnosticadas.

De acuerdo con el Dr. Saraceno (citado en SIL, Sistema de Información Legislativa, 2016), para 1999, las pérdidas económicas diarias a nivel mundial, relacionadas con la depresión, sumaron casi un total de 50.8 millones de dólares, de seguir así, para 2020 se estima una cifra de 78.7 millones de dólares, aunque, también menciona que de tomarse medidas preventivas, estas cifras podrían bajar en un 30%, destacando que al referirse a la salud mental y neurológica, se abarca un gran espectro de problemas causados, no solo por cuestiones personales, sino también sociales.

En la actualidad los cambios sociales y afectivos suceden demasiado rápido, por lo que muchos niños, adolescentes y adultos presentan varios problemas para poder hacer frente a estas situaciones, porque carecen de habilidades que les permitan adaptarse a estos cambios.

Una de las propuestas que promueve la Ley de Educación Emocional, dentro del contexto educativo mexicano es, “la promoción de la salud, desde un ámbito educativo, en el cual se les brinde Educación Emocional a los alumnos, así como se hace en muchos países del mundo” (SIL, Sistema de Información Legislativa, 2016).

Por otro lado, Zygmunt Bauman (2008, p.27), en su obra *Los retos de la Educación en su modernidad*, considera que:

La historia de la educación, está plagada de períodos críticos en los cuales se hizo evidente que, las premisas y estrategias probadas y aparentemente confiables habían perdido contacto con la realidad, y exigían ajustes o una

reforma...Los retos actuales están golpeando duramente la esencia misma de la idea de educación, tal como se le concibió en el umbral de la larga historia de la civilización, hoy está en tela de juicio lo invariable...

Bauman (2008, p.27), se refiere entonces a que el conocimiento que se imparte en las escuelas, ha sufrido un estancamiento y ha olvidado los cambios de la realidad y la vida cotidiana, en cambio, las transformaciones del mundo moderno exigen nuevas adaptaciones y adecuaciones según el avance y alteración de la sociedad.

Bauman (2008, p.31) también afirma que:

En todas las épocas del conocimiento, fue valorado por ser una representación fiel del mundo; pero ¿qué ocurre cuando el mundo cambia, de una manera que continuamente, desafía la verdad del conocimiento existente, y toma constantemente por sorpresa hasta las personas mejor informadas?...

Los cambios son inevitables, el conocimiento no es algo que prevalezca inmutable a la realidad, en este sentido, la educación debería moverse a la misma velocidad que la realidad y la vida, por lo que no se debería ponderar las habilidades técnicas, sobre otras competencias igualmente importantes.

Desde el punto de vista de Lucas Malaisi (citado en Otero, 2017), presidente de la Fundación Educación Emocional Argentina, la creación de un espacio en las escuelas, donde los alumnos y profesores puedan conocerse, reconocerse y expresar sus emociones, podría promover y mejorar la salud y la vida.

La idea es entonces, destinar un tiempo al autoconocimiento y desarrollo de las habilidades emocionales, así como se destina al conocimiento de las matemáticas y la geografía. Malaisi, destaca también, que una persona que está bajo el influjo de emociones displacenteras como el enojo, la tristeza profunda, miedo, angustia, ansiedad, entre otras, no está en condiciones de aprender.

Otro de los aspectos que Malaisi (citado en Otero, 2017) destaca, es que la educación del siglo XXI estará regida por la necesidad de desarrollar las habilidades socioemocionales, en este sentido, los docentes, pese a lo que se cree, están muy comprometidos en el aprendizaje y desarrollo de estas competencias, por lo que, se sugiere a las instituciones ser más flexibles con lo que está pasando en la

sociedad, y así implementar nuevas soluciones, pues afirma que los niños que desarrollan sus habilidades emocionales, son más confiados, felices y tienen mayor éxito en la escuela.

Malaisi también señala que, con la creación de talleres y grupos de reflexión, dentro de la escuela (por ejemplo, el juego plástico propuesta de esta investigación), los docentes podrán afianzar sus habilidades emocionales y de esta manera apoyar a sus alumnos, pues nadie puede enseñar algo que no tiene, y es que, en la formación docente actual, la gestión de las emociones se trabaja superficialmente.

Ahora bien, en algunos países como España, en la comunidad de gran Canaria, las emociones y la creatividad forman parte de los contenidos en la currícula escolar. Desde el año 2014, a través de la asignatura *Emocrea* (Educación Emocional y para la Creatividad), se promueve el bienestar emocional y personal del individuo. Para lograr los objetivos de esta propuesta, se redujeron tiempos de otras materias como las matemáticas.

Aunque, al inicio los profesores no estaban convencidos, ahora pueden ver resultados en cuanto a la transición hacia un clima de convivencia más positivo, y relaciones interpersonales más sanas (Prat, 2020). Este modelo ha sido presentado en las jornadas de "Formación en Educación Emocional del educador" en Barcelona, que se presenta como comunidad pionera en validar la importancia de las emociones, y el proceso creativo en la educación. Así, el maestro tiene la oportunidad de orientar a los alumnos, hacia un estado en el que puedan reconocer y fomentar su propia felicidad, y de esta manera, se realicen en los aspectos personales y sociales (Prat, 2020).

Esta asignatura surge de la necesidad de atender, dentro del contexto educativo, el papel tan importante que ocupan las emociones y la creatividad, entre alumnos y maestros, así como, entre toda la comunidad educativa en general (SIL, Sistema de Información Legislativa, 2016).

Hasta ahora, en el contexto de la educación básica, nunca se ha instruido al estudiante para conocer lo que hay en su interior, sus emociones, sus necesidades y pensamientos. El conocimiento de este universo interior le permitirá al alumno, en

el futuro, descubrir su verdadera vocación, sus gustos, sus habilidades, sus intereses, e incluso le ayudará a definir la persona en la que se convertirá.

El auto-conocimiento, logrará incrementar la autoestima y confianza, logrando establecer bases, que ayudan a sortear situaciones de pérdida o vergüenza, que en determinado momento, podrían hacer susceptible el consumo de drogas o comportamientos riesgosos, además, permitirá manejar de manera más eficaz sentimientos como: la tristeza, la ira y el miedo entre otros, lo que ayuda en el desarrollo social, al establecer relaciones y lazos afectivos auténticos y positivos con las personas que hay al rededor.

A través de una asignatura, en la que se promueva el conocimiento de las emociones, el alumno podrá conocer aquello que hasta el momento no se ha enseñado en las escuelas, aunque siempre ha estado presente como necesidad, eso que ni el profesor puede conocer de antemano, y que al final lo ubicará como un ser libre y autónomo, en el conocimiento de sí mismo (SIL, Sistema de Información Legislativa, 2016).

Dar atención a las necesidades emocionales, en los primeros años de vida, influye directamente en la evolución intelectual. Un desarrollo poco satisfactorio en estas áreas puede afectar directamente aspectos como: limitaciones en la memoria, dificultades en la percepción y la atención, y disminución de las asociaciones mentales satisfactorias.

En contraste, un desarrollo emocional correcto promueve el aumento de la motivación, de la curiosidad y las ganas de aprender, amplitud de la agudeza, y profundidad de la percepción y la intuición. La manifestación de las emociones ayuda a una definición clara de la independencia e individualidad, así como a incrementar la aceptación, la seguridad y la autoestima (Moreno, 2017).

Desde otra perspectiva, la neurociencia afirma que los pensamientos, entendidos como impulsos eléctricos, químicos y neuronas cerebrales, en combinación con nuestras emociones, afectan directamente la toma de decisiones, las palabras, las acciones, las reacciones físicas, en sí, cada aspecto de nuestro día a día, por lo que, el estudio y análisis de los pensamientos y las emociones, tendría un impacto positivo en nuestra vida diaria.

De esta manera, al conocer cada reacción del cerebro, existirá la posibilidad de expresar nuestras emociones de forma más consciente (Quiroga, 2019). Prestar atención a las necesidades emocionales es un factor urgente, no solo en el contexto escolar, sino también en el contexto familiar y social.

En este sentido, Moreno (2017) sugiere entonces, que en el contexto familiar se trabajen aspectos como:

- El autoconocimiento
- Control de comportamientos impulsivos
- Motivación
- Empatía
- Habilidades sociales de cooperación y respeto

Al aceptar sus emociones, los niños aprenden a no mostrarse indiferentes ante la manifestación de su emocionalidad, a este respecto Moreno (2017) sugiere que, dentro del contexto educativo, los docentes podrían poner en práctica habilidades como:

- Atención completa a sus alumnos
- Leer con sus alumnos
- Aprender a ser un buen oyente
- Pedir a sus alumnos que expresen sus sentimientos, y a su vez ellos expresar los propios, ser un modelador de emociones
- Aceptar sus sentimientos y emociones
- Hablar sobre sentimientos y emociones todos los días
- Ser paciente y positivo

Es un hecho que el desarrollo emocional es un tema complejo, aún en la actualidad, pero es un hecho que nuestras acciones están estrechamente relacionadas con la conciencia afectiva, cognitiva y conductual, por lo tanto, no pueden quedar al margen del contexto educativo (Moreno, 2017).

A pesar de que, como se ha mencionado con anterioridad, los docentes desde su formación carecen de herramientas, que les permitan realizar este tipo de acercamiento con sus alumnos, es de vital importancia trabajar también, la emocionalidad del profesorado, pues no se puede enseñar algo que no se tiene.

Así, se puede considerar también que es importante incluir, dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje, el conocimiento de las emociones, de esta

manera se estará previniendo, la violencia entre individuos y el consumo de drogas en el contexto social, en su edad adulta y se conducirán con más seguridad y respeto.

De este modo, la iniciativa de Ley de Educación Emocional en el contexto educativo mexicano se define como:

“...una estrategia de promoción de la salud que tiene por objetivo mejorar la calidad de vida de las personas a partir del desarrollo de habilidades emocionales. El Estado debe velar para que estas herramientas sean puestas a disposición de todos los estudiantes.” (SIL, Sistema de Información Legislativa, 2016).

A partir de esta iniciativa, se entenderá que la Educación Emocional es: “...un proceso educativo continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales, como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad, aumentar el bienestar personal y social.... Es a su vez la capacidad de sentir, y entender... los comportamientos propios y ajenos.” (SIL, Sistema de Información Legislativa, 2016).

Además, se propone que:

“La Educación Emocional en la Ciudad de México, será impartida a través de profesionistas, debidamente calificados en la materia, psicólogos, terapeutas, tanatólogos y pedagogos, quienes a su vez capacitaran al personal docente, en las escuelas de la Ciudad de México, así como a los padres y madres de familia... (Quiroga, 2019).

Finalmente, el objetivo de lo propuesto en esta iniciativa de ley es que, la Educación Emocional sea parte de los programas de educación, y se incluyan como enseñanza en todos los niveles educativos.



Cap. 3

La Educación Creadora de Arno Stern: El origen del juego plástico



Dentro de los parámetros de la actividad plástica, como medio de expresión emocional, destaca la Educación Creadora de Arno Stern. Este modelo, que se implementa con mucho éxito en Europa, y cuyos principios se relacionan con la arteterapia, es poco conocido en el Continente Americano.

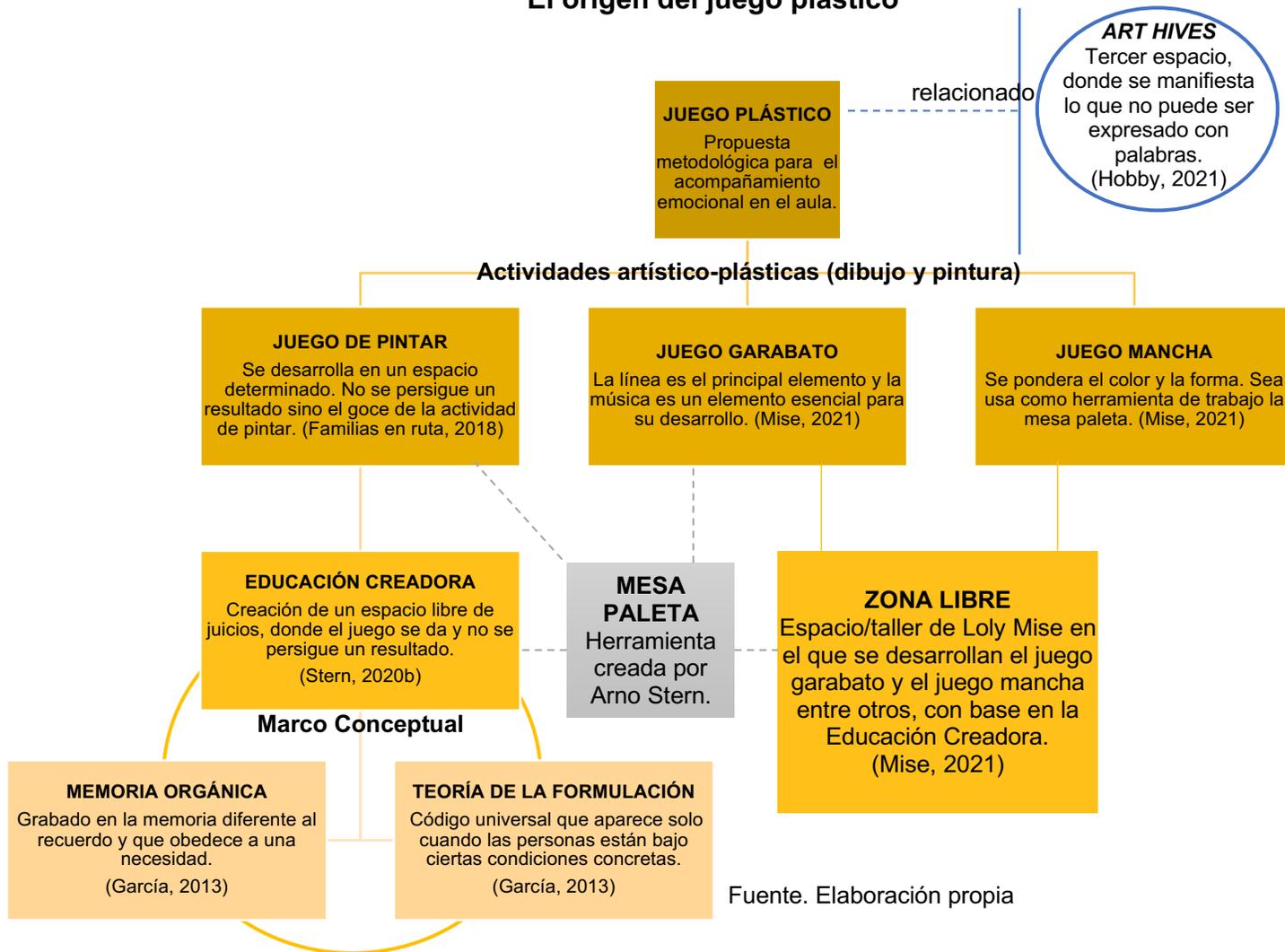
Es por ello que, en esta investigación, se propone aprovechar las características y posibilidades de esta teoría, para desarrollar el programa de juego plástico, como propuesta de acompañamiento emocional en el aula, que tiene su origen en este modelo teórico.

Así, para este tercer capítulo “La Educación Creadora de Arno Stern: El origen del juego plástico”, se ilustra en el siguiente esquema número 4, la revisión de la teoría Educación Creadora desarrollada por el pedagogo francés Arno Stern, así como la propuesta de su juego de pintar, que forma parte del juego plástico. También, se describe la organización de la mesa paleta y los modos en lo que se procede para hacer uso de esta herramienta, como parte del desarrollo de la intervención en el taller ¡Manos a pintar!: El juego plástico.

De igual manera, se da a conocer el espacio de Loly Mise (seudónimo para María Dolores Miguel Serrano) arteterapeuta española y sus juegos garabato y mancha, que también integran el juego plástico, propuesta metodológica de esta investigación. Al final de este apartado, se integra el modelo de los *Art Hives*, propuesta desarrollada por Janis Tim-Bottos en la Universidad de Concordia en Montreal, la cual se desarrolla con varios paralelismos, desde los principios de la Educación Creadora y el juego plástico como propuesta metodológica.



Esquema 4.
Cap. 3 “La Educación Creadora de Arno Stern:
El origen del juego plástico”



Dentro de los parámetros de la Educación Creadora de Arno Stern (2020a, 2020b), existe una premisa principal, que está relacionada directamente con la creación de un espacio de confianza, y la asistencia que se dé a la persona que se entregue al juego que ahí se propicia, si esto se logra, el participante podrá desplegar, de manera ilimitada cada una de sus capacidades, que han sido condicionadas por su entorno.

De esta manera, en términos generales, se dice que, el juego es donde se propicia la experiencia del aprendizaje y la creatividad, es un espacio en el que se

puede emerger libre y seguro, y en el cual surgen las posibilidades a las resoluciones de problemas (Peaceful, 2020).

En palabras de Miguel Castro (citado en Rodríguez 2021), las condiciones que se plantean en la Educación Creadora, que tienen por objetivo el desarrollo de las capacidades personales son:

- **Formación de grupos heterogéneos:** Es decir, grupos en los que los participantes se relacionen desde sus diferentes edades, con lo que resulta imposible hacer comparaciones, y las diferencias enriquecen la experiencia, al ofrecer un lugar común para necesidades y habilidades diferentes.
- **No juicio:** Dentro de los talleres, los participantes pueden hablar de diversos temas, no es necesario estar en silencio, aunque, de lo que no se habla es del trabajo de los demás, por lo que se propicia la mirada del no juicio y no interpretación del trabajo del otro.
- **El asistente:** Cumple un rol muy particular en el que se aleja de métodos expectativas e intenciones. Dentro del taller, el papel del asistente se remite únicamente a cubrir y atender las necesidades de los participantes.

En los talleres de Educación Creadora, el aprendizaje se da de manera natural, pues es un hecho inherente al ser humano, ya que cuenta con las capacidades y herramientas para hacerlo, por lo que no se refuerza nada, ni se castiga, ni se evalúa, ni se compara, ni se presiona, para que reproduzca lo aprendido, ya que los tiempos y necesidades de cada uno son muy diferentes.

El trabajo de Arno Stern, si bien se diferencia del trabajo estrictamente arteterapéutico, se relaciona con la arteterapia desde uno de los objetivos principales de esta disciplina: la creación de un espacio libre. Stern (2020a, 2020b) le da a este espacio el nombre de *Closlieu*, donde el juego de pintar se da y no se persigue el resultado de un producto, lo que hace también la diferencia con la Educación Artística, que se enfoca hacia el goce de la actividad de pintar si temores, sin juicios sino sólo por el mismo placer que ofrece la actividad (González, 2019).



3.1. ¿Qué es la Educación Creadora?

Arno Stern nace en 1924 en Kasel, Alemania y la llegada del gobierno de Adolf Hitler, en 1933, marcaría su vida, la cual se vería afectada por los traslados y cambios de residencia familiares, mismos que propiciaría también su actitud autodidacta.

Para 1946, Stern consigue un trabajo que consistía en entretener a los niños de un orfanato, con lo que iniciaría la labor que hasta la fecha se ha convertido en la consagración de su vida, al abrir su taller *Academie de Jeudi*, en París, que actualmente lleva el nombre de *Closlieu*, el equivalente a “lugar protegido” (García, 2013).

Stern ha estudiado e investigado el dibujo y la pintura desde los años 60. Esta investigación, consistió en observar dibujos de varios pueblos indígenas, alrededor del mundo, incluso pueblos en los que no se conocían los colores y los pinceles, por ejemplo, los pueblos originarios de los Andes. Con este trabajo, Stern concluye con su Teoría de la Formulación, que consiste en un código universal, que aparece solo cuando las personas están bajo condiciones concretas, lo que definiría más tarde, como las condiciones de la Educación Creadora.

Dentro de los postulados de la Educación Creadora, Stern diferencia entre el trazo comunicación, que se refiere a la producción de una obra con un posible receptor, y el trazo expresión, que es la manifestación que escapa a la intención, este es el código de la Formulación, en el que los elementos son los mismos en todos los seres humanos, independientes de la cultura, etnia o grupo social, los trazos obtenidos de ellos son idénticos (García, 2013).

De esta manera, el origen de la Teoría de la Formulación de Stern se encuentra en lo que ha llamado memoria orgánica, que es un grabado en la memoria, diferente al recuerdo, lo que esto propone no es la creación, sino más bien, el proceso, es decir, no se crea nada sino más bien, se satisface una necesidad (García, 2013).

La Teoría de la Formulación, nace desde que al niño se le imponen ciertas figuras primarias, se van originando unas tras otras, es decir, no nacen de la necesidad de representar algo. Las figuras primarias persisten en los objetos-

imágenes, estas últimas son componentes a la medida del mundo, son espontáneas y no guardan ningún tipo de intención (García, 2013).

Con el tiempo, el niño va asimilando el parecido de estas figuras con lo que se ve alrededor, así nacerá la intención de representar cosas, entonces la figura primaria se transformará en lo que Stern denomina figura-objeto. Estas figuras marcan otro período en la vida del niño, son manifestaciones algunas razonadas otras no y provienen de una intención, misma que es resultado de una necesidad.

Los dibujos que están más cercanos a la realidad, es decir las ilustraciones con aspecto real al objeto, aparecen al final de la infancia. Es ahí donde se representan los detalles y las proporciones, se presenta un cambio al cual Stern denomina figuras esenciales. En este período los trazos de los objetos-imágenes, vuelven a aparecer para eliminar imágenes intencionadas, estas son las figuras de la madurez, que aparecen en las personas que se entregan a la Formulación (García, 2013).

Así, una de las premisas de la Educación Creadora, es que la expresión del dibujo no es la consecuencia de la impresión de este, esto quiere decir que, para los adultos, los dibujos infantiles no son importantes hasta que no se denota una figura conocida, por ello la pregunta más frecuente de los adultos, al dibujo del niño es ¿Qué has querido dibujar?

A pesar de que Arno Stern no considera a la Educación Creadora ni al juego de pintar, dentro de los parámetros formales del arte, ya que no se origina en la necesidad de comunicar, ni parte de la idea de la existencia de un receptor, sí enfatiza la diferencia entre el juego de pintar y la Educación Artística, al mencionar de esta última, que es un agravio al arte, y pone en peligro al niño enfrentándolo a la exhibición y comparación de su trabajo frente a otros, así como la total negación de la posibilidad de juego, que va deteriorándose hasta afectar seriamente su espontaneidad.

En el trabajo desarrollado por Arno Stern, se plantea una perspectiva diferente, respecto del dibujo y la pintura, en tanto que estos, dejan de ser un producto artístico y se transforman simplemente, en un juego en el que el niño es

completamente libre, y el juego se da naturalmente sin interrupción (Esto no es una escuela, 2016).

3.1.1. El juego de pintar

Al carecer de cualquier formación como docente o educador, Stern permite a sus alumnos dibujar de manera libre, con el único fin de mantenerlos entretenidos (Josu, 2010).

El trabajo que Stern desarrolló, en un inicio, se basa en las observaciones de dibujos, tanto de adultos como niños, que ha recolectado alrededor del mundo. Estas observaciones, lo llevaron a desarrollar su teoría de la Formulación, en la cual explica que todos los seres humanos tienen una memoria orgánica universal, misma que se desarrolla desde el seno materno, al ser esta una representación de la carga genética que evoluciona y no se desvanece nunca, expresándose a través del dibujo libre, que obedece a una necesidad genética interminable (Familias en ruta, 2018).

Este espacio, en el cual se da el dibujo libre, al que Stern le da el nombre de *Closlieu*, el juego de pintar se da y no se persigue el resultado de un producto, sino el goce de la actividad de pintar si temores, sin juicios, sino solo por el mismo placer que ofrece la actividad y por lo que se produce en este lugar; no se encasilla en las dimensiones del arte, como aquella obra que se exhibe, se vende, o pretende dar a conocer un mensaje, lo que se produce obedece a la necesidad de entrega, a un acto sin intención final, en la cual la persona pueda escaparse por un momento de su realidad.

Para Stern, la relación con el niño, por medio del juego, es una relación que puede llegar a producir gran placer, por lo que el vínculo entre el adulto y el niño debe darse como un juego, en el que el adulto sea un asistente y no un enseñante, de tal suerte que, el adulto deberá facilitar el juego y mantenerse al margen de inducir la actividad (Familias en ruta, 2018).

El arte como actividad de expresión, debe ser parte integral en la formación individual, como medio de expresión analítica, que le permita al individuo expresarse libremente sin temor a ser juzgado, por lo que resulta importante contar con

actividades que integren las artes plásticas, como acompañamiento emocional en el aula.

El dibujo, la pintura y en general las artes plásticas, forman un proceso complejo en el que se reúnen diversos elementos para formar un todo, con significados diferentes. En este proceso, el participante decide, selecciona, interpreta y reafirma significados; no solo se produce un dibujo o una escultura, sino que también se expresan formas de ver, sentir y pensar el mundo que le rodea (Musicoterapia, Centro Arcoiris, 2012).

En la actualidad, Stern está considerado como uno de los pioneros en defender el juego libre de la pintura, la Educación Creadora y la Educación Informal. En este sentido, el arte como actividad de expresión del individuo, debe ser parte integral en la formación individual, como medio de expresión analítica, que permita expresarse libremente sin temor al juicio, por ello, resulta importante contar con actividades que integren la expresión artístico-plástica, como acompañamiento emocional en el aula.

El dibujo, la pintura y en general las artes plásticas, forman un proceso complejo, en el que se reúnen diversos elementos para formar un todo, con significados diferentes. En este proceso, se toman decisiones, se selecciona, interpreta y reafirman significados; no solo se produce un dibujo o una escultura, sino que también, se expresa la forma de ver, sentir y pensar el mundo. (Musicoterapia, Centro Arcoiris, 2012).

3.2. Zona Libre: El espacio creativo de Loly Mise

Zona Libre es el nombre del taller de Loly Mise (seudónimo para María Dolores Miguel Serrano), en el cual desarrolla sus juegos creativos, no solo el juego garabato o el juego de manchas (que se retoma para la presente investigación), y que junto con el juego de pintar forman lo que en lo sucesivo se conocerá como juego plástico. De igual manera Loly Mise, también desarrolla el juego de arcilla y de *collage* entre otros, que ha implementado a lo largo de su carrera como arteterapeuta transdisciplinaria.

En este espacio, se procura el juego creativo para el desarrollo humano, cuyo objetivo principal es favorecer la conexión con la capacidad creadora innata, a través de establecer unas condiciones coherentes, con la naturaleza humana, para que surja el juego creativo y favorezca el despliegue natural de la persona (Mise, 2020b).

A través de su práctica como arteterapeuta transdisciplinaria, Loly Mise* ha desarrollado varios juegos artísticos, el juego garabato y el juego de mancha son solo algunos de ellos. De acuerdo con la maestra Mise, estos juegos tienen su origen en el arte natural (utilización de materiales de la naturaleza, por ejemplo: rocas, hojas, madera, entre otros), que se desarrolla tanto en Estados Unidos como en Europa, a mediados del siglo XX como es la pintura en acción, el *art brut*, el informalismo, en general el abandono del trabajo de caballete, y en algunas ocasiones, se evita incluso el uso del pincel para jugar directamente con la técnica como es el *dripping*, estos trabajos tienen similitudes con el trabajo artístico de los niños, buscando el acercamiento a la experimentación y a la vivencia real.

En estas manifestaciones artísticas, la idea era darle importancia al proceso más que al producto final, al buscar anular el pensamiento racional sin esperar ningún resultado, ni tener una idea preconcebida, en la que se presenta la liberación de los impulsos, otorgando autonomía a la energía vital, propiciando un trabajo lúdico motriz creando un espacio para la sorpresa, para después ir al encuentro de toda esta simbología personal, en la obra.

3.2.1. El juego garabato

En este juego, que se relaciona directamente con la danza, la línea es el principal elemento, sale a jugar a bailar a ritmo de la música, todo parte de la escucha musical que nos condiciona, y en el cual, el cuerpo forma parte importante de este movimiento cadencioso y corporal, para así propiciar del acto libre de dibujar. A partir de allí se apagan los sentidos, sobre todo el de la vista, por ello se sugiere trabajar con luz tenue, incluso, si es posible que el ejecutante se encuentre vendado es mejor.

**La información obtenida sobre el trabajo y los juegos desarrollados por Loly Mise (seudónimo para María Dolores Miguel Serrano), fue obtenida a través de 3 sesiones especiales realizadas con la maestra Mise el 1,7 y 14 de julio del 2021, y fueron desarrolladas especialmente para los fines de esta investigación.*

Esta acción, libera al subconsciente al desarrollar una corriente de energía vital, en la que lo importante es el acto de asir el instrumento de dibujo y comenzar a trazar de manera irregular, acompañando los movimientos corporales por la música, y así comenzar a garabatear.

El ejercicio de garabato se trabaja en formatos grandes y amplios de papel o tela, dispuestos ya sea vertical u horizontalmente, sobre las paredes o el piso. El trazo libre, rompe por completo con cualquier forma y modelo aprendido, dando paso a la expresión innata propia personal, a través de la conexión con la música y el movimiento (Mise, 2020b).

De acuerdo con Loly Mise (2020b), el juego garabato se produce en 3 fases, que son:

- **Primera fase: Descontrol, desorden**
En esta primera fase del juego garabato, se elimina el control de la acción sobre el soporte del dibujo. Los trazos obedecen al impulso, son inconexos y carecen de orden y/o sentido, son caóticos.
Su objetivo es regresar al garabateo de la infancia en el que el ojo se desconecta de la mano y no existe la intención representativa, lo más importante es sentir el placer causados por los movimientos libres.
- **Segunda fase: Observación y simbología**
En esta fase se da paso a la intención de representar. El ojo es ahora el que guía a la mano con la intención de identificar formas, aparece el control para descubrir la simbología personal en la creación personal de la obra.
- **Tercera fase: Color y perfeccionamiento**
Aquí el protagonista es el color con el que se destacan aquellas figuras que se decidan resaltar o dar protagonismo dentro de la obra.

Imagen 9. Proceso juego garabato



Fuente. Zona Libre, Loly Mise 2020

https://zonalibrearteterapia.blogspot.com/?fbclid=IwAR3sedbXzv2hJ5Av4eHs_jQtjL-yPgyFrqC4qQ0aRloGRlgyUCqFSXLzk

Aunque, la maestra Loly Mise se encuentra en el desarrollo de lo que ella llama cuarta fase del juego garabato, en el que básicamente se enfocará la observación de los signos y simbolismos, además de invitar a la búsqueda de texturas e incorporación de otros elementos en la obra, como por ejemplo la tela, ella estima que, para los fines del presente trabajo de investigación, es pertinente concluir el juego garabato en la tercera fase (ver anexo 1, pág. 275).

3.2.2 El juego mancha

En este juego se pondera el lugar del color y la forma. En este caso particular, Loly Mise hace uso del principio de mesa paleta, original del juego de pintar de Arno Stern, con algunas modificaciones propias, por ejemplo, la mesa de la maestra Mise está compuesta de 12 colores, a diferencia de la mesa paleta original de 18 colores de Arno Stern.

La idea del juego de manchas es investigar y experimentar las posibilidades que nos brinda la pintura, como elemento experiencial. La pintura utilizada es base agua, y se dispone de 3 pinceles planos por cada color con diferentes grosores, del más grueso al más delgado.

Al igual que el juego garabato, el juego de manchas se propone para formatos de papel continuo o tela, en formatos grandes que propicien esa libertad de movimiento, ya sea dispuestos en formato horizontal o vertical, y a diferencia del juego garabato, el juego de manchas se puede llevar a cabo de manera individual y/o grupal (ver anexo 2, pág. 276).



Imagen 10. Juego Mancha

Fuente. Zona Libre, Loly Mise, 2020
https://zonalibrearterapia.blogspot.com/?fbclid=IwAR3sedbXzvj2hJ5Av4eHs_iQutjL-yPgyFrqC4qQ0aRloGRlgyUCqFSXLzk

3.2.3. Condiciones de espacio y juego

Siguiendo el modelo y las condiciones propuestas por Stern (2020a, 2020b), el espacio que propone y establece la arteterapeuta Loly Mise (2020b) para el participante, dentro de las actividades en su taller creativo, es un espacio sin dirigismos ni modelos preconcebidos y sobre todo libre de juicios, en el que se pondera el respeto y la confianza.

De la misma forma, como se propone en los principios básicos de la arteterapia, lo importante es el desarrollo de la obra, más que la obra misma, la intensión es romper los límites y dar paso a la libertad del ser, y su evolución (Mise, 2020b). En este sentido, la distribución de los elementos, en el espacio de trabajo se organizan de forma cuadrangular, de esta manera se puede trabajar en el piso o en las mesas.

El espacio, dentro del taller, está diferenciado y dispuesto en dos categorías, personal y grupal. El área personal mira siempre hacia la pared, de esta manera se logra fijar la atención en el trabajo propio, se refiere a ese lugar íntimo, donde el participante crea y conecta consigo mismo.

El espacio colectivo o grupal se sitúa a espaldas de los participantes, donde se colocan los materiales de trabajo y se comparte con los demás integrantes, en este caso, los grupos son variados y heterogéneos, justamente para evitar las comparaciones potenciando la diferencia y diversidad como factores positivos al grupo. El paso de una zona a otra es constante y permanente, se equilibran y conviven la libertad propia y la de los demás del grupo (Mise, 2020b).

Por otro lado, el juego es, para Loly Mise “la capacidad innata de descubrir, experimentar y aprender que todo ser humano posee por naturaleza” (Miguel, 2017), por tal motivo, en la acción de jugar se establece una conexión con nosotros mismos, con lo que nos interesa, lo que necesitamos y con lo que realmente somos, y bajo las condiciones adecuadas se puede lograr la expresión libre, y propiciar la aceptación por lo que somos y no por lo que hacemos.

Así pues, el participante se siente respetado y perderá el miedo a ser mostrado ante otros, fomentando la confianza en sí mismo. Esta acción de juego

posibilita un estado de fluidez auténtico en el que se aprende, pero de una manera ya elaborada e interpretada.

En este sentido, el interés primordial de la actividad gira en torno a la investigación y la experimentación, el descubrimiento y la sorpresa que conecta con la creatividad y el acto de aprender de forma natural. La creación es para uno mismo sin poner interés o atención a las valoraciones, o juicios externos.

Un factor importante, es que las creaciones no son expuestas ni se sacan del espacio de juego, pero se guardan por si en algún momento se siente la necesidad de volver a ellas, ya sea para poder solo verlas o seguir trabajando en estas, esto fomenta el valor y el respeto por la actividad del juego desarrollado.

De acuerdo con la definición de la maestra Loly Mise (Miguel, 2017), las condiciones de juego son:

- La importancia del proceso y no del resultado final
- No se admiten juicios de valor (bien/mal), ni interpretaciones
- No hay actividades dirigidas ni programadas
- No se enseña, ni se corrige
- No hay modelos ni comparaciones
- Libertad de expresión
- Los grupos son heterogéneos (a ser posible)
- Siempre hay un espacio individual y grupal en equilibrio
- La asistencia siempre al servicio del otro
- Acompañamiento desde la escucha activa, atendiendo las necesidades concretas que surgen en cada persona. Y estableciendo la relación con el otro, por lo que es, y no por lo que hace
- Utilizar como herramientas, disciplinas y técnicas artísticas al servicio del arteterapia transdisciplinaria
- No hay necesidad de tener conocimientos previos para realizar los talleres

3.3. El papel del docente-adulto como asistente

Tanto en el juego de pintar y la Educación Creadora de Arno Stern, como en los juegos diseñados por Loly Mise, el papel del docente-adulto se resume a un papel de asistencia.

El docente-adulto acompaña y se vincula con el participante de los juegos, únicamente como un acompañante, que está dispuesto a asistir en alguna situación muy concreta particular, pero nunca emitiendo alguna sugerencia o juicio, tanto de

la obra como del creador de esta así, se da libre paso a la investigación y la experimentación.

Otro de los aspectos que se observan en la labor del docente-adulto, dentro de la Educación Creadora y los juegos que propone Loly Mise es la escucha activa, que se refiere justamente a escuchar activamente y con plena conciencia al otro, esta es una habilidad que puede desarrollarse con la práctica y mucha paciencia. También, se debe destacar que la escucha activa no es oír al otro, sino concentrarse en el mensaje que el otro desea y quiere transmitir y comunicar, implica también un esfuerzo en las capacidades cognitivas y empáticas.

En muchas ocasiones, pasamos la mayoría del tiempo concentrados en lo que nosotros pensamos, y en lo que decimos, en lugar de escuchar activamente al otro. La escucha activa, no solo se enfoca a escuchar al otro sino en observar la expresión de sus sentimientos, pensamientos e ideas ocultas en lo que está tratando de expresar.

De esa manera, se puede estar desde el lugar del otro y empatizar, pero también la validación emocional, así como el *feedback* son importantes, de igual manera, como se debe escuchar a la otra persona, se debe comunicar también que se le ha entendido.

De acuerdo con Jonathan García-Allen (2021) existen dos elementos que facilitan la escucha activa:

- **Disposición psicológica:** se refiere a contar con la preparación interna necesaria, estar presente en el momento, prestar atención y observación constante al otro, e identificar en lo más posible el contenido del discurso, los sentimientos y los objetivos del discurso del otro.
- **Expresión:** a través de la comunicación verbal, hacerle saber al otro que se le está escuchando. Expresiones que conforman el lenguaje fático como humm, ha, ya veo, etc., y por supuesto a través del lenguaje no verbal, contacto visual, gestos, lenguaje corporal etc.

Algunas acciones que se pueden considerar como erróneas en el proceso de escucha activa son:

- Distraerse durante la conversación
- Interrumpir al que habla
- Juzgarlo y querer imponer tus ideas
- Ofrecer ayuda de manera prematura y con falta de información

- Rechazar y no validar lo que el otro esté sintiendo
- Descalificar al dar tu opinión
- Contar tu propia historia en vez de escuchar la suya

De igual manera Jonathan García-Allen (2021) menciona que, hay señales que nos indican que la escucha activa está siendo efectiva, estas señales son tanto verbales como no verbales:

Verbales

- Emitir palabras de refuerzo o cumplidos, esta acción valida el discurso del hablante
- Parafrasear, así se verifica o se expresa en propias palabras lo que el hablante trata de expresar
- Resumir, esto deja claro que se entiende el punto de vista del emisor antes de exponer el propio
- Hacer preguntas, de esta manera se clarifica la información que se ha recibido y se muestra interés por el emisor

No verbales

- Contacto visual, así se muestra que se está prestando atención a lo que la otra persona dice y siente
- Sonrisa ligera, esta acción asegura que la información que se está transmitiendo y está siendo bien recibida, lo que motiva a seguir hablando
- Postura corporal receptiva, la persona que escucha tiende a inclinarse ligeramente
- *Mirroring*, se refiere a imitar de manera inconsciente los gestos del otro, estos gestos indican empatía y simpatía en las situaciones emocionales
- No distracción, el que ejerce la escucha activa no se distrae, está pendiente de las señales verbales y no verbales del otro

3.4. La mesa paleta

Cuando a Arno Stern se le confiere el cuidado de un grupo de niños huérfanos de guerra, de inicio no sabía qué hacer con ellos. Para nuestra fortuna, Arno Stern no había recibido instrucción educativa alguna. No era, ni psicólogo, ni educador, ni pedagogo, de manera que empezó a cuidar a estos niños, desde la empatía, la escucha y la sensibilidad, los cuidaba lo mejor que podía.

Cierta ocasión, dentro de los donativos y cajas de la Cruz Roja que llegaban a sus manos para estos niños, encontraría una caja llena de colores. Inicialmente, de manera instintiva, Stern coloca esta caja de colores al centro del desván, donde trabajaba con este grupo de niños, de diferentes edades y, sin instrucción alguna,

comenzó a notar que los niños por sí mismos, se iban organizando para usar estas herramientas, no sabía bien a bien lo que pasaba.

Observó que uno de ellos, comenzó a trabajar con una pieza de papel que, era el doble de tamaño al de los demás, y como era de esperarse, otros niños comenzaron a imitarlo. Stern explica que esto complicaría el trabajo en las mesas, por lo que Marsell de 7 años le sugiere pintar en la pared, estos hechos marcarían el origen de su taller, y la estructura que le permitirá el desarrollo de sus observaciones y teorías, de lo que hoy conocemos como Educación Creadora y su juego de pintar (Rodríguez, 2021).

Stern, estuvo trabajando con estos niños alrededor de un año y medio, en el cual los niños fueron desarrollando más, el gusto por esta actividad. A veces pasaban más de 10 horas pintando, en las que no deseaban ni irse a dormir, ni comer. Durante este tiempo, Stern observó dos cosas importantes:

- Los niños se transformaban positivamente. Esto no solamente llamaba su atención, sino la de médicos y terapeutas, que no comprendían como estos niños que habían pasado por situaciones tan difíciles y traumáticas, se transformaban en niños reafirmados y seguros, recuperados emocionalmente.
- Los niños pintan lo mismo, por lo que comenzó a cuestionarse si esto era, porque eran judíos y huérfanos, o porque provenían de las mismas vivencias. Así, Stern se da a la tarea de estudiar desde 1967 a 1978 y alrededor de mundo comunidades aisladas, en las que la estructura educativa fuera inexistente, y en las que el papel y los pinceles fueran instrumentos desconocidos. Lo que finalmente lo llevaría a desarrollar su teoría de la Formulación (Rodríguez, 2021).

3.4.1. Arno Stern: El modelo original de 18 colores

Para 1949, ya instalado en París, Stern establece su primer taller de pintura. En este caso, la mesa paleta a usar será más estrecha que la utilizada en el orfanato, puesto que aquí no se usaría para pintar sobre ella, y será colocada siempre al centro del taller, con esta disposición, el trabajo de cada individuo queda menos invadido, pero se conserva el trabajo en grupo, propiciado por la misma mesa. Así se promueven, por un lado, el trabajo individual, en el que el sujeto se concentra en su obra y la del trabajo grupal, al participar todos de un lugar de encuentro, es decir la mesa paleta (Mamielo, 2021).

Esta mesa de madera de 18 orificios dobles (36 orificios en total), es un instrumento desarrollado por Arno Stern, dentro de su concepto de Educación Creadora, en la que se colocan los colores blanco y negro en cada extremo, de ahí los colores intermedios están divididos en colores fríos y cálidos, considerando algunos dentro de la gama de colores tierra.

En relación con el uso de los colores, en un inicio, Stern se dio cuenta de que cuando alguien quería cambiar de color, iba directo al lavabo para enjuagar el pincel, esto representaba un gran desperdicio de pintura, por lo que decide asignar pinceles para cada color.

Los pinceles que se disponen en la mesa de Stern son redondos sin importar el número, se presentan en una serie de tres tamaños diferentes, delgado, mediano y grueso, cada serie está destinada para usarse en cada color, por lo que no existen las mezclas y se favorece el uso directo de cada pigmento.

De igual manera, se propicia el respeto y la organización, por ejemplo, si un niño está usando el color verde con el pincel grueso, y hay otro que desea usar el mismo color y pincel, deberá esperar su turno o usar otro color y otro pincel, así van surgiendo las reglas de la mesa paleta (García, 2021).

Las reglas que se crean alrededor de la mesa paleta, así como del juego de pintar son creadas por los propios niños, todo surge de sus necesidades y sentido común. El adulto no impone reglas ni objetivos, y tampoco hay ninguna finalidad que implique el conocimiento de algo.

Esta herramienta, se utilizará únicamente para sostener los colores, los pinceles y el agua. Con el tiempo, este instrumento evolucionaría y se adaptaría, hasta llegar a lo que hoy Stern ofrece en el *Closlieu*, su *atelier* en París.



Imagen 11. Mesa paleta de Arno Stern

Fuente. Mesa paleta, Imagen cedida por Diraya Expresión, en Bilbao <https://ganbaraexpresion.wixsite.com/gasteiz/taller-de-pintura>

3.4.2. Loly Mise: El juego de 12 colores

Como se mencionó anteriormente, la mesa original de Arno Stern se compone de 18 colores, la cual también ha sufrido cambios y adaptaciones a través del tiempo.

Para esta propuesta doctoral, se utilizó la mesa paleta de la arteterapeuta Loly Mise, esta decisión se debe a que, por la construcción de la mesa, resulta más práctico poder transportarla, además esta propuesta también está basada en la experiencia y trabajo de Loly Mise, quien a lo largo de su práctica ha podido observar su funcionalidad, de manera eficaz en el contexto educativo.

Imagen 12. Mesa paleta de 12 colores

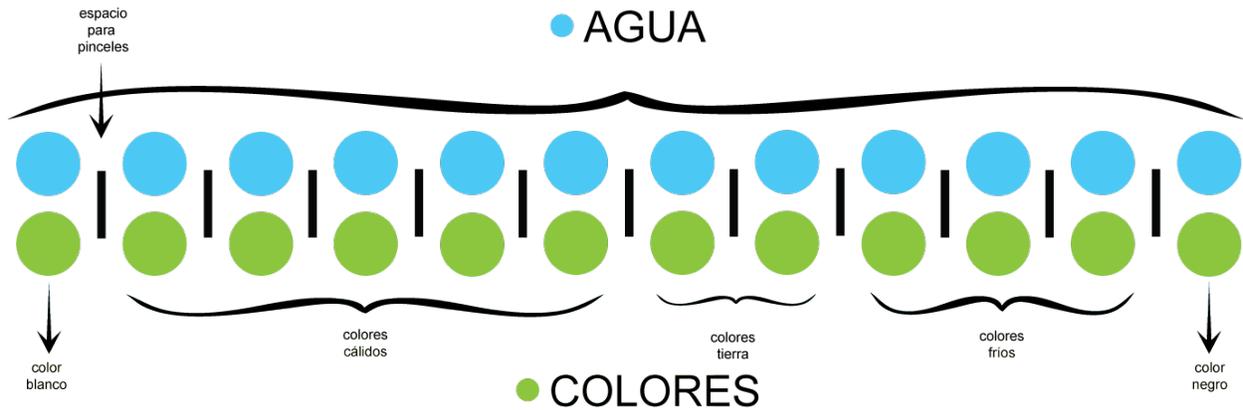


Fuente. Mesa paleta de 12 colores.
<https://www.etsy.com/es/listing/617721156/mesa-de-paletas-para-el-juego-de-pintura>

La mesa paleta de Loly Mise, se trabaja bajo las mismas consideraciones y reglas que la de Arno Stern, pero esta se compone de una gama de 12 colores. En ella se disponen dos líneas de 12 orificios, una frente a la otra, en una línea se ubicarán los contenedores de agua y en la otra los contenedores de color (ver esquema 5). La gama se distribuye iniciando de izquierda a derecha con el color blanco y para terminar en el color negro. Esta gama de color estará compuesta de colores fríos, cálidos y tierras.

Esquema 5. Disposición de la mesa paleta de Loly Mise

Mesa paleta de Loly Mise gama de 12 colores



Fuente. Elaboración propia con base en Loly Mise.

A lo largo de su práctica, Loly Mise ha desarrollado una serie de combinaciones y variantes de color, que se van adecuando dentro de la paleta de colores y de acuerdo con las necesidades y contextos en las que se trabaje. Ahora, la gama de color básica para su mesa paleta está compuesta de la siguiente manera:

Esquema 6.

Paleta de colores básica



Fuente. Elaboración propia con base en Loly Mise 2021.

Colores base

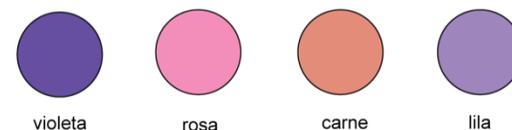
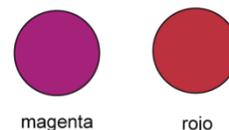
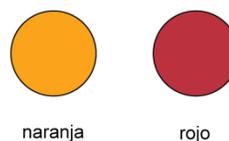
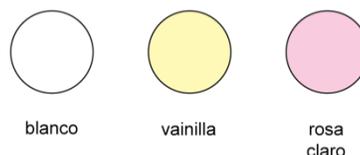
Dentro de la gama de colores que propone Loly Mise, existen algunos de los cuales no se debe prescindir, y a los que ella misma concede el lugar de colores base, estos colores son: blanco, amarillo cadmio, azul cyan, magenta y negro.



Variantes y adecuaciones

Las variantes o adaptaciones, de los colores dentro de la mesa, se realizan a juicio del facilitador de la actividad. En ella se consideran, tanto contexto como colores de la superficie en la que se trabaja, por ejemplo:

- Color blanco: cuando se trabaja sobre superficies blancas. Este color puede ser sustituido por un color vainilla o crema, incluso un color rosado muy pálido.
- Color naranja: puede ceder su lugar al rojo.
- Color magenta: aunque se considera un color básico, también puede cambiarse por un color rojo.
- Color violeta: representa una oportunidad para explorar las posibilidades de color, al poder



experimentar desde los lilas a los rosados.

- Además, como el color violeta y el azul ultramar son muy parecidos, se podría prescindir de uno para incluir otro color.



- Finalmente, el color marrón claro, que podrá intercambiarse, si así se desea, por el color vainilla.



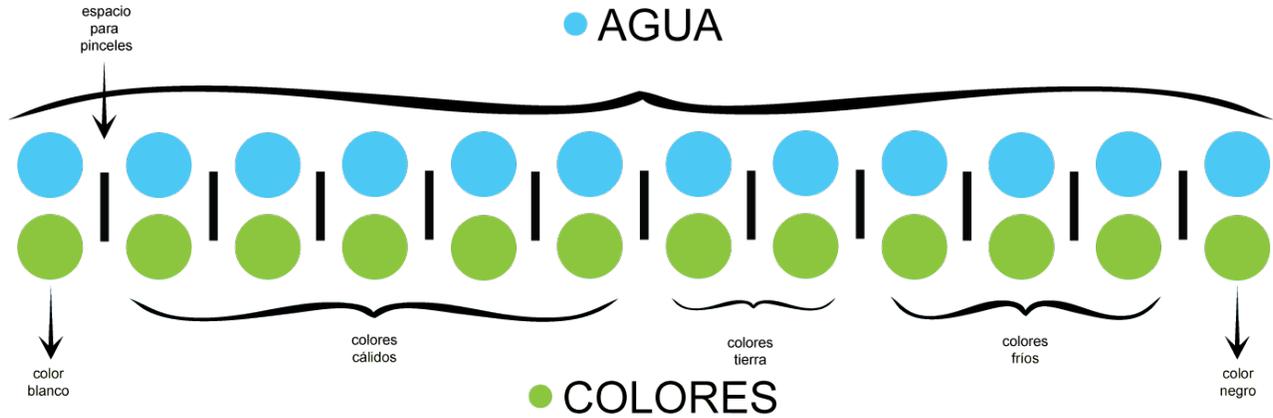
Estas, son solo algunas sugerencias y adaptaciones a las posibilidades de combinación, y de juego que se presentan en la mesa paleta. Aunque, las combinaciones no están limitadas a las sugerencias que aquí se muestran, la gama y las combinaciones de color, quedan a disposición del facilitador de las actividades. Esta, es sin duda una invitación a jugar y experimentar con el color, recordando siempre que los colores se usarán directos, y que deben tener presencia siempre dentro de la obra.

Una de las características, de la mesa paleta de Loly Mise, es la ausencia de color “carnita” como los niños suelen llamarlo, se refiere a este color entre rosado y café, que los niños suelen identificar para pintar a las personas, para lo cual, Mise comenta que otro de los valores que ella promueve en el juego de pintar, es el no racismo, por lo que cuando algún niño le pregunta por este color, ella explica que la piel no tiene un color en específico, por lo que pueden usar otros colores para representar a las personas.

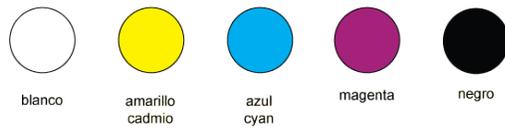


Esquema 7. Esquematación de la gama de color de Loly Mise y sus variantes

Mesa paleta de Loly Mise gama de 12 colores



Colores base



Variantes en blanco



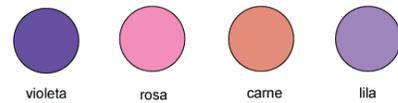
Colores similares



Adaptaciones



Variantes en violeta



Fuente. Elaboración Propia con base en entrevista con Loly Mise 1/07/2021.

3.4.3. Materiales de trabajo de la mesa paleta

Como todo el conocimiento o producto susceptible a la economía, existen en la actualidad, un sinnúmero de lugares donde se pueden comprar, tanto la mesa paleta como todos los materiales para trabajar en ella, es decir los pinceles y las pinturas. Aunque estos productos se pueden conseguir directamente del *atelier* de Arno Stern, el costo es elevado, si lo trasladamos al contexto mexicano.

Aún cuando, el cómo y el dónde adquirir los materiales quede a reserva de la persona que vaya a llevar a cabo las actividades, siempre es bueno tener en mente que los participantes, adultos y niños en su mayoría, estarán ocupados desarrollando sus obras, y lo menos importante para ellos es el material. De igual manera, para el facilitador, lo mejor es estar pendiente de las necesidades de los participantes, más que el de mantener en buen estado todos los materiales, por lo que se recomienda usar material escolar de calidad y de un costo adecuado.

Además de los colores, existen otros factores a tomar en cuenta dentro de la mesa paleta, los sujetadores de papel, trapos para limpiar, los contenedores y los pinceles. En cuanto a estos últimos, es importante contar con unos de pelo, que puedan manejarse sutilmente en las superficies y que no represente un problema en la aplicación de los colores.

Aunque, la idea original en el juego de pintar de Stern es usar pinceles redondos, Mises también sugiere usar pinceles planos para su juego de mancha, ya que se rellenan figuras fácilmente, y de esta manera se dejan los pinceles redondos para realizar trazos finos, perfilar y delinear. También, y dependiendo de la mesa que estemos utilizando, podemos o no contar con un espacio para colocar pines, chinchas, tachuelas y cintas adhesivas, para pegar nuestro papel en la pared.

Igualmente, es importante tener a la mano, trapos que podamos usar para limpiar, y para los contenedores es suficiente contar con vasos de plástico para depositar tanto el agua como los pigmentos. En resumen, es importante contar en todo momento, con el material completo y disponible.



3.4.4. Cambios y adaptaciones de la mesa paleta

A medida que ha pasado el tiempo, y el trabajo de Arno Stern se ha expandido y dado a conocer alrededor del mundo, la mesa paleta como instrumento de trabajo, ya sea en un taller privado o dentro de una institución educativa, ha cambiado y ha sufrido adaptaciones.

La distribución de los espacios, en la mesa, es uno de los aspectos que más ha experimentado estos cambios. En la actualidad, se consiguen mesas para gamas de 6 y 9 colores, así como algunas que se distribuyen en módulos, esto con la idea de transportarlas con mayor facilidad, además de aprovechar mejor los espacios.

Imagen 13. Mesa plegable de 9 colores



Fuente.
<https://www.pinterest.es/pin/356065914290881085/>

Imagen 14. Mesa de 9 colores y contenedores de plástico



Fuente.
<https://www.pinterest.es/pin/635922409879836236/>

Imagen 15. Mesa modular de 14 colores



Fuente.
<https://gusijuegos.com/inicio/31-mesa-paleta.html>

Imagen 16. Mesa de 18 colores



Fuente. <https://www.pinterest.es/pin/356065914290881084/>

Imagen 17. Mesa de dos módulos para 14 colores



Fuente. <https://gusijuegos.com/inicio/31-mesa-paleta.html>

3.5. El tercer espacio: Los *Art Hives*

Actualmente, las prácticas artísticas, relacionadas con el trabajo de la salud emocional, han cobrado una importancia notable. Desde la arteterapia, como disciplina regulada internacionalmente, existen otras propuestas que se relacionan entre sí, desde diversas perspectivas. Es así como, a lo largo de este apartado, se menciona la relevancia que cobra el concepto de espacio, como un lugar de expresión libre y de respeto, en el cual, los vínculos entre la práctica artístico-plástica y las emociones se dan de manera espontánea.

Este concepto, presente tanto en la teoría del pedagogo francés Arno Stern, como en desarrollo de los juegos de la arteterapeuta española Loly Mise, coincide con varios aspectos del proyecto *Art Hives* o Colmenas de Arte en español, desarrollado por la Dra. Janis Tim-Bottos, que desde el 2011 tiene su sede en la Universidad Concordia, en la ciudad canadiense de Montreal.

La Dra. Tim-Bottos, fundó los *Art Hives* bajo la premisa del tercer espacio o el hogar público, a partir del *ArtStreet* y *OFF Center Arts* en Albuquerque, Nuevo México entre 1994 y 2001. Durante este tiempo, Tim-Bottos utilizó las bondades de la actividad artística para reestablecer la salud, no solo física sino emocional, de personas que experimentaban pobreza extrema, enfocando su trabajo doctoral al uso del arte como herramienta para manifestar, aquello que no puede ser expresado de manera verbal (Hobby, 2021, p.9).

Los *Art Hives*, se definen como espacios inclusivos, dedicados a la experimentación artístico-plástica, donde todos son bienvenidos a participar de manera libre y gratuita. En este lugar, se reconoce la calidad y cualidades artísticas innatas de cada participante, en este sentido, la creación artística se desarrolla a partir de los elementos y recursos disponibles, así mismo, se fomenta el intercambio de habilidades y conocimientos, ya que las actividades no son dirigidas. (Timm-Bottos y Reilly, 2014).

Actualmente, los *Art Hives* o Colmenas de Arte en español, se clasifican en tres categorías, no solo por las comunidades que los integran, sino también, por el medio o espacio que utilizan para desarrollar sus actividades, así están los *Pop Up Art Hives*, los *Art Hives* permanentes y los virtuales (Hobby, 2021, p.9).

Los *Pop Up Art Hives*, se caracterizan por la flexibilidad y el tiempo que pueden llegar a ocupar, ya que pueden ser montados en un parque, un salón, o como parte de una actividad más amplia. El material que se ocupa es guardado en una mochila, o maleta que facilita su traslado, ya que no suelen desarrollarse en los mismos lugares, aquí la idea, es proponer actividades momentáneas y temporales.

Los *Art Hives* permanentes, son aquellos que se realizan en espacios fijos, como salones de una escuela, bibliotecas o en un centro comunitario. Estos *Art Hives*, operan en un horario y espacio definido, generalmente con una duración de 5 horas, en las que los participantes tienen la libertad de ir y venir, y trabajar en una o más obras a la vez, haciendo uso del material que se brinda gratuitamente dentro de las instalaciones.

Además, si el participante así lo desea, puede llevar sus propios bocadillos o bebidas calientes, sin embargo, las sustancias alcohólicas están completamente prohibidas. Estos son los más populares, aunque cada uno presenta un carácter diferente, debido a las comunidades que lo integran y visitan, algunos pueden estar integrados por familias completas, estudiantes o personas de la tercera edad, aunque este fenómeno no es planeado, pues se debe recordar que todos son bienvenidos.

También, y a raíz de las necesidades que se visualizaron durante la pandemia mundial por COVID 19, que comenzará en el año 2020, surgen los *Art Hives* virtuales. Estos se desarrollaron en plataformas digitales, en este caso, la más común durante la emergencia sanitaria fue la plataforma ZOOM. Para estos *Art Hives*, el objetivo fue, brindar un espacio de convivencia, aunque de manera virtual. En ellos, los participantes utilizaban los materiales que tenían a la mano en casa, para crear sus obras y se conectaban a la sesión, en ella se daba libertad a los participantes de hablar, de diversos temas.

Otra de las características de estos *Art Hives*, es la manera en la que se distribuyen las mesas de trabajo, de forma circular y grupal, propiciando que todos los integrantes queden frente a frente, fomentando la comunicación y el lazo informal entre todos, resultando en una sensación de *belonging*, en español de pertenencia a un grupo.

Pese a que, el centro más importante de los *Art Hives* o Colmenas de Arte está ubicado en Montreal, su forma tan peculiar de trabajo se ha ido extendiendo poco a poco

en todo el mundo, al contar con sedes en Estados Unidos, Colombia, Francia, Gran Bretaña, Marruecos, Dinamarca, Bélgica, Irlanda e Irak.

3.6. Similitudes y diferencias

Tanto el juego de pintar de Arno Stern, los juegos de Loly Mise, el juego plástico (propuesta de esta investigación doctoral), y los *Art Hives* de la Dra. Tim Bottos, presentan rasgos similares, así como características que los diferencian y hacen únicos en su metodología y práctica.

Similitudes

- **Se originan en eventos desafortunados**

Cada uno de estos trabajos, parte de la premisa de apoyar emocionalmente a comunidades vulnerables, a través de la expresión artística, aprovechando los beneficios del arte como herramienta de expresión emocional.

- **La creación de un espacio**

Posiblemente la característica más similar entre estos trabajos es, la búsqueda y promoción de espacios de expresión, fundamentados en el respeto, la idea de no juicio y la sensación de pertenencia a un grupo.

- **Actividades no guiadas**

Las actividades que se desarrollan en estas propuestas, no se planean ni se imponen. Los facilitadores o asistentes no cumplen un rol de maestro, puesto que no son clases de arte, y mucho menos se lleva un registro de asistencia, solo se guía a los participantes para que experimenten y expresen a través de la obra. Aquí el facilitador o asistente, acompaña el proceso, provee de material, pero nunca interviene con la expresión del artista.

- **Todos somos artistas**

En cada una de estas prácticas, se reconoce desde el inicio, la capacidad artística innata de cada ser humano, sin distinción alguna.



- **Los grupos son homogéneos**

El grupo puede estar integrado por personas de diferentes edades, profesiones y género, la idea siempre es hacer sentir al participante bienvenido, y con la sensación de pertenencia al grupo.

- **No es un proceso terapéutico**

Al integrarse a las actividades, no se piden datos clínicos y no se elaboran fichas clínicas. Los facilitadores o asistentes pueden o no ser arteterapeutas, sin embargo, esto no implica que se realice un proceso terapéutico, pues no es el objetivo primario de las actividades.

Diferencias

- **Puede o no estar presente un arteterapeuta**

Los juegos propuestos por Loly Mise, parten de la arteterapia por lo que en este sentido, se sugiere la presencia de un arteterapeuta, aunque en el juego de pintar y los *Art Hives* la participación de un arteterapeuta no es indispensable.

- **La utilización del espacio grupal**

El modelo de juego de pintar de Arno Stern, y los propuestos por Loly Mise, sugieren la atención focalizada en la obra personal. Generalmente, se trabaja en silencio, por lo que no se interactúa con nadie, más que con la obra propia. Así, los participantes trabajan de frente a la pared, mientras que en los *Art Hives*, se promueve la comunicación con el otro, al disponer mesas de trabajo grupales, en las que los materiales son compartidos, y se motiva o se da la libertad de charla con los demás.

- **Espacio cerrado y abierto**

En este sentido, cada una de las actividades revisadas presenta características diferentes. Por un lado, el trabajo de Stern se desarrolla en el *Closlieu*, un espacio diseñado por él mismo, donde se disponen las actividades alrededor de la mesa paleta. En el caso de Loly Mise, aunque en sus inicios las actividades propuestas se desarrollaban como talleres tradicionales, en espacios cerrados. Actualmente, estos ejercicios se han puesto en práctica en espacios abiertos, como los parques,

como es el caso de los *Art Hives*, que pueden ser desarrollados tanto en salones o bibliotecas, así como en parques y pueden o no ser permanentes.

- **Exposiciones**

Quizá uno de los aspectos que sobresale, en cuanto a las diferencias, es que en los *Art Hives*, las exposiciones son una forma de motivar a los participantes, aceptando la naturaleza artística de cada uno, caso contrario a la teoría de Arno Stern, en la que se considera que las obras son personales, y no se deben exponer a un posible juicio estético.

- **En los *Art Hives* las actividades y los materiales son gratuitos**

Una diferencia notable, entre estas prácticas, es que tanto el trabajo de Arno Stern como el de Loly Mise, se desarrollan en el marco de lo que se conoce generalmente como un taller, con costos y horarios perfectamente establecidos.

Los *Art Hives*, por el contrario, ofrecen actividades con uso de material completamente gratuitas y con la libertad de usar el horario como mejor convenga a los participantes, es decir, que pueden ir y venir sin restricción alguna. Aunque cabe aclarar que los facilitadores de los *Art Hives*, sí reciben una remuneración económica por su desempeño, que generalmente se otorga por parte de la institución que alberga o patrocina el *Art Hive*.

- **Los materiales**

Para este caso en particular, el desarrollo de las actividades tanto de Arno Stern y Loly Mise, se utilizan solamente materiales que facilitan la actividad de dibujo y pintura, para todo el grupo en general, en tanto que los *Art Hives*, ponen a disposición de los participantes, una variedad de materiales con los que poder experimentar, desde plumones, madejas de hilo para tejer, telas y colores de madera, hasta una mesa de arena y una estación de videojuegos, lo que proporciona al usuario una amplia gama de elementos, con los cuales experimentar.

- **Ambiente formal vs informal**

Tanto el espacio de Loly Mise como el *Closlieu* de Arno Stern, proponen ambientes que para este caso llamaremos formales, en los que el silencio es parte importante para el buen desarrollo de las actividades, así como el evitar platicar

con los demás participantes, mientras que en los *Art Hives*, se proponen dinámicas más casuales e informales, desde poder sentarse a compartir con un amigo y platicar, hasta poder tomar una taza de café o té.

- **Facilitador o docente como asistente**

Otra de las diferencias entre los *Art Hives*, la Educación Creadora y los juegos de Loly Mise, que integran el juego plástico, propuesta de esta investigación doctoral, es la definición o nombre que se le da a quien está a cargo, por decirlo de alguna manera, de las actividades que se realizan en los talleres.

En el caso específico de los *Art Hives* se le llama *facilitador* o facilitador a la persona que ayuda a lograr las actividades del taller, quien lleva un registro de asistencia o puede en determinado momento sugerir, más no tomar decisiones, sobre el proceso de la obra de los asistentes, y generalmente se sugieren materiales más no se conduce o guía la obra del artista, y puede o no tener conocimientos en arteterapia o a fin. En el caso de la teoría de la Educación Creadora y los juegos de Loly Mise, se define como asistente, el cual solo proporciona los materiales necesarios a los participantes, sin interferir ni directa ni indirectamente con los procesos, y en el caso específico de los juegos diseñados por Loly Mise, es recomendable que la persona a cargo tenga conocimientos en arteterapia o a fin.

Finalmente, es conveniente resaltar que, tanto el juego plástico y los *Art Hives*, se ubican entre los límites de la disciplina arteterapéutica y la Educación Artística, a diferencia de la arteterapia, y puede o no estar presente un arteterapeuta, pues no se llevan registros o seguimientos clínicos, y tampoco se imparten clases o técnicas artísticas, lo que también marca la diferencia con la Educación Artística.



Foto 6. *Art Hive*, Universidad Concordia



Fuente. Imagen propia, Montreal 21/02/23

Foto 7. *Art Hive*, Universidad Concordia



Fuente. Imagen propia, Montreal 21/02/23

Foto 8. *Art Hive*, Cavendish Mall



Fuente. Imagen propia. Montreal 17/03/23

Foto 9. *Art Hive*, Exhibición Cavendish Mall



Fuente. Imagen propia. Montreal 17/03/23

Foto 10. *Art Hive*, Exhibición Cavendish Mall, Montreal



Fuente. Imagen propia. Montreal 17/03/23

Foto 11. Pop up *Art Hive*, SHIFT Center, Concordia University



Fuente. Imagen propia. Montreal 13/03/23

Cap. 4

Programa de capacitación docente ¡Manos a pintar!: El juego plástico



En el presente capítulo número cuatro, “Programa de capacitación docente ¡Manos a pintar!: El juego plástico”, se hace una recopilación de lo que, a la vista de esta investigadora, se consideran los aspectos más representativos de las observaciones, durante la práctica de campo, así como la forma y las maneras en las que se fue organizando el desarrollo de la intervención, con los profesores que formaron parte activa de este taller.

El programa de capacitación docente, ¡Manos a pintar!: El juego plástico, tiene su origen en los juegos plásticos desarrollados y diseñados por Loly Mise, y la adaptación del juego de pintar de Arno Stern. Inicialmente, el taller se diseñó para la modalidad en línea, a raíz de la situación mundial sanitaria causada por COVID 19 en 2020*, para la que se tomaron en cuenta los siguientes escenarios:

Tabla 2. Posibles escenarios para taller con docentes	
En pandemia	Sin pandemia
Pros: No hay intrusión, plataforma digital Contras: Posible condicionamiento de la institución, de manera remota puede haber fallas técnicas, disponibilidad de horarios	Pros: Talleres presenciales, experiencia grupal pura Contras: Disponibilidad de tiempo

Fuente. Elaboración propia

Al considerar que existía la posibilidad de impartir el taller de forma virtual, se pidió a la institución educativa primaria, con características bilingüe privada, ubicada en la alcaldía de Tláhuac, al sur-oriente de la Ciudad de México, que por lo menos la última sesión del trabajo se impartiera de manera presencial, para lograr un trabajo en conjunto, para que los docentes pusieran en práctica lo aprendido en estas sesiones, por supuesto, considerando en todo momento los protocolos de convivencia por la pandemia de COVID 19.

Afortunadamente, para esta investigación, a causa de la aplicación de vacunas para el COVID 19, la Secretaría de Educación Pública (SEP) exhorta el regreso a clases presenciales a nivel primaria, para el día 7 de junio de 2021, lo que abrió la posibilidad de desarrollar el programa docente de manera presencial. Así, comenzaron los

**La epidemia de COVID-19, fue declarada por la OMS una emergencia de salud pública y de preocupación internacional, el 30 de enero de 2020. La caracterización de pandemia, significa que la epidemia se ha extendido por varios países, continentes o todo el mundo, y que afecta a un gran número de personas (OPS, 2023).*

preparativos para desarrollar el taller de capacitación docente, ¡Manos a pintar!: El juego plástico, en la modalidad presencial.

Este programa de capacitación proporciona al participante, herramientas para construir un espacio de juego con la plástica, creando las condiciones adecuadas para conectar con nuestra capacidad creadora innata, y de igual manera, potenciar el estado lúdico y creativo del docente y sus alumnos, desaprendiendo todo aquello tan arraigado que nos limita.

El diseño del taller ¡Manos a Pintar!: El juego plástico, se centra en el estudio de las teorías de la Educación Creadora y el juego de pintar desarrolladas por Arno Stern, así como el trabajo de la maestra Loly Mise, quien ha desarrollado otros juegos plásticos transdisciplinarios, a lo largo de su carrera como arteterapeuta, y su trabajo con niños de nivel primaria, en la ciudad de Elche, España.

En estos juegos, el objetivo es potenciar la capacidad creadora, con base en el juego plástico libre de juicio, en el que el resultado de la obra misma es lo menos importante. El enfoque se centra siempre en el desarrollo y creación del trabajo, como expresión personal profunda.

En este sentido, la persona o encargado de llevar a cabo la intervención con el taller, debe adoptar un papel de asistente, desde la escucha activa, sin intromisión, ni dirigismos de ningún tipo. Este asistente se entrega a las necesidades del alumno, para lograr la comunicación desde el vínculo y la empatía.

Durante el proceso de la obra, el asistente no emite juicios de valor, bonito/feo, mal/bien, ni comparaciones, lo importante es que se dé la oportunidad al participante, y esté dispuesto a desaprender ideas preconcebidas, creando un ambiente de respeto hacia el otro, y la aceptación de la expresión del otro.



Imagen 18. Taller de capacitación a docentes

Fuente. Estudio de Loly Mise 2020 en Elche, España.

En este espacio, lo importante no es el producto final sino el desarrollo de la obra misma, en el que se acompaña desde la mirada respetuosa, evitando comparaciones y modelos, logrando un equilibrio en lo individual y lo grupal.

El propósito de este programa de capacitación es, crear un espacio en el que se incorpora la mirada de “no juicio”, con esto se busca que los participantes en general puedan sentirse seguros y seguras, de expresar y manifestar sus emociones, sin depender de la imposición de un modelo a seguir, lo que se relaciona con la primera pregunta de investigación, acerca de las limitantes que enfrentan los docentes para establecer un acompañamiento emocional en su entorno de trabajo.

También, se plantea que el docente se familiarice con el modelo de Educación Creadora, y los juegos plásticos propuestos para este programa, y así tenga a la mano, una herramienta innovadora, que le permitirá tanto trabajar y acercarse a su propia emocionalidad, como a la de sus alumnos, y de igual manera, comprender que el juego es una manifestación humana, que posibilita la concientización del otro y de uno mismo, esto con la intención de responder a la segunda pregunta de investigación sobre las expectativas del juego plástico como parte de la currícula escolar.

El enfoque general, del presente estudio, es hacia el ser humano, en el aquí y el ahora, es una mirada a la persona y sus necesidades, esta acción favorece la mirada hacia nosotros y posibilita la capacidad de mirar al otro sin juzgarlo, aceptarlo no por lo que hace sino por lo que es, propiciando así, el acercamiento a la emocionalidad del otro, de tal manera que se produce un espacio de escucha activa, en la que se pueden expresar las emociones, a través de lenguajes no verbales.

Finalmente, se plantea que a través de este juego plástico el docente será capaz de:

- Conocer y reconocer su emocionalidad, a través de la experimentación artístico-plástica, al establecer un acompañamiento emocional en el aula.
- Conocer las posibilidades del juego plástico, como herramienta de acompañamiento emocional en el aula.
- Acompañar, a través del juego plástico, la emocionalidad de sus alumnos, estableciendo así, el vínculo docente-alumno.

4.1. La práctica: El método y las técnicas de investigación

El procedimiento metodológico, que se plantea para esta investigación de orden cualitativo (Piña, 2018), se propone como meta, lograr la interpretación o descripción de la práctica y experimentación artístico-plástica y sus vínculos con la emocionalidad en el contexto de la educación oficial.

Las actividades a desarrollar, se conducirán en el contexto de intervención con talleres, los cuales entenderemos como espacios de libertad, libres de juicio e intrusión, en los que todos los integrantes participan de igual manera en las actividades, y la persona que está a cargo del taller, es un facilitador de conocimiento, que motiva la participación de cada integrante, y de igual manera, los participantes aprenden de su misma experiencia, y se propicia el intercambio de ideas en las que las soluciones pueden variar, con lo que los participantes, observan que existen varias maneras de resolver un problema (Saéz, 2008, p.93).

Los talleres, en general, están organizados de manera que, todos puedan participar de todo, de forma respetuosa y libre, el espíritu del taller y su esencia la hacen todos.

La documentación de las actividades que se llevaron a cabo como práctica de esta investigación, se realizaron desde la mirada del método de investigación-acción, o investigación militante, la cual se refiere a que “tanto investigadores como la población, participan activamente... como agentes de cambio” (Rojas, 2013, p.27), al buscar la reflexión de los procesos teóricos y metodológicos con la práctica en el aula, y de esta manera, aportar soluciones a las necesidades actuales, que presenta el docente o maestro en su labor diaria.

La investigación-acción, busca explicar la importancia de los vínculos directos entre docentes, y de manera indirecta con los alumnos, como agentes de cambio en la construcción y elaboración de procesos de conocimiento, con el fin de lograr una formación crítica, reflexiva y propositiva, con el único objetivo de transformar las relaciones de sometimiento del profesor, sobre los alumnos (Rojas, 2002, p.71).

Las técnicas de investigación que se contemplan, para el desarrollo de este trabajo son: las entrevistas, notas de campo o bitácora (Taylor y Bogdan, 1987) y la

aplicación de cuestionarios de elaboración propia, previos y posteriores al final de la intervención en el taller.

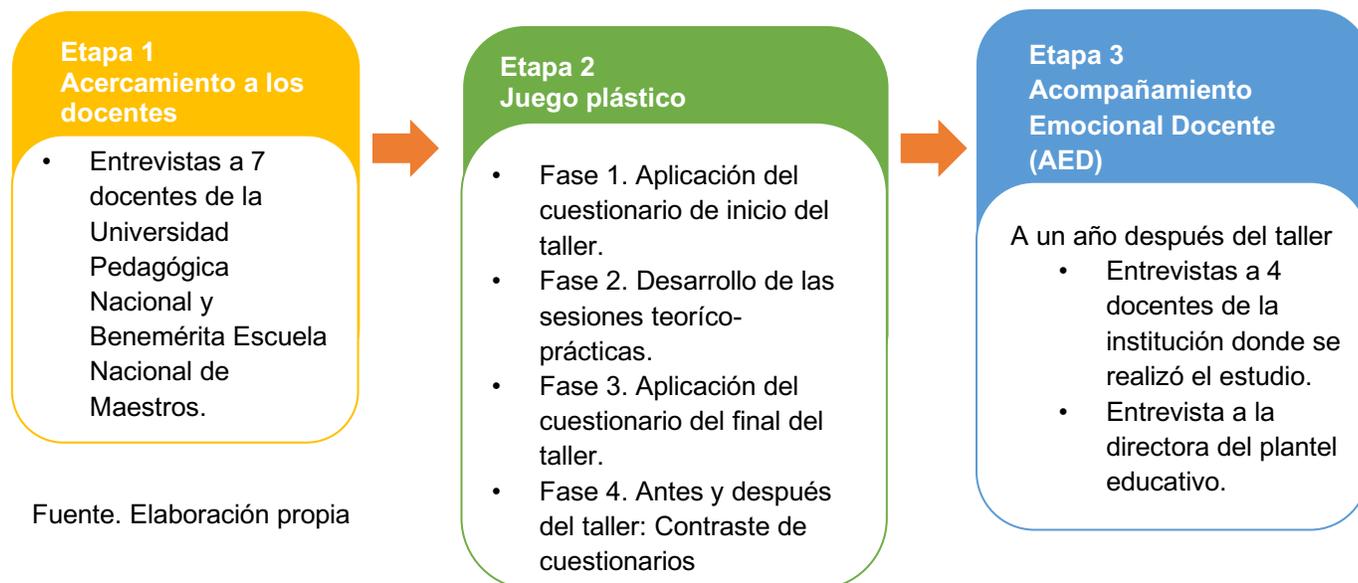
Al inicio de la investigación, la idea era desarrollar un taller, de capacitación docente, de manera virtual, dado que por la pandemia por COVID 19, llevar a cabo actividades presenciales, no era del todo probable, aunque, al final se logró que fuera de manera presencial, gracias a la reapertura de las instituciones educativas para el ciclo escolar de agosto 2021.

Ahora, para la codificación y sistematización de los datos, se toma la teoría de Coffey y Atkinson (2003), además de Cohen, Manion y Morrison (2018), que sugieren enfocar la observación hacia los conceptos que se repiten con mayor frecuencia, para posteriormente priorizar su análisis, por ejemplo; si en las entrevistas se repetía constantemente la palabra pandemia, esto implicaría la preponderancia de este código. Así se establece entonces que, para los términos de este estudio, las categorías son las temáticas sobre las cuales giran las preguntas de las entrevistas, y que son propuesta propia de la investigadora, y los códigos se refieren a aquellos conceptos o palabras que se relacionan con lo dicho por los docentes durante las entrevistas.

Así, para el análisis de investigación, se tomó la teoría de María Bertely (2007), específicamente el modelo de Triángulo Invertido, que desarrolló sobre la organización de una investigación etnográfica educativa. En este caso, Bertely sugiere la organización de la información, a través de una triangulación entre las categorías del intérprete (*etic*), categorías teóricas, y las categorías sociales (*emic*), esto permitió organizar la información que se obtuvo de la práctica de campo, en una tabla a la que llamamos Tabla de Bertely con fundamento en el Triángulo Invertido de Bertely y que puede ser consultada en la página 218 y 219 de este texto.

Esta investigación, se llevó a cabo en tres etapas, cada una de ellas, marca un momento diferente del desarrollo y recolección de datos e información. En la 1ª etapa se desarrollaron las primeras entrevistas con los docentes, mientras que la 2ª etapa se dividió en cuatro fases, las cuales representan la organización en la que se desarrolló la práctica de campo, y la 3ª etapa abarcó las entrevistas de cierre de la investigación, lo anterior se ilustra en el siguiente esquema número 8:

Esquema 8. Metodología instrumental-Proceso de investigación



4.2 Etapa 1. Acercamiento a los docentes

El diseño de esta intervención con un taller tiene por objetivo, proporcionar una herramienta innovadora en el aula, en la que, a través de la experimentación artístico-plástica, se puedan reconocer las necesidades emocionales de los docentes, sin que esto implique o se tome como un tipo de diagnóstico clínico, o como un taller de Educación Artística.

Con el análisis del material obtenido en la investigación, se podrá establecer un programa de acompañamiento emocional, a través de las actividades artístico-plásticas que difiera en el paradigma tanto de la visión de la Educación Artística actual, así como de lo que implica el acompañamiento emocional entre docentes, y de manera indirecta docente-alumno, al resaltar la importancia de estas áreas dentro del entorno educativo.

Para dar inicio a las actividades en la práctica de campo, se realizaron 7 entrevistas a docentes de diferentes edades, desde recién egreso hasta posibles jubilados. Coincidentemente, estos profesores habían egresado de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros y de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco de la Ciudad de México, en la Licenciatura de Pedagogía y/o Psicología Educativa, razón por la cual, se consideró analizar únicamente los planes de estudio de estas instituciones.

También es importante aclarar que, solamente dos de estos profesores entrevistados, participaron activamente en los trabajos del taller. Para el desarrollo de estas entrevistas, se partió del supuesto de que los docentes actuales, tienen poco o nulo interés en aprender y así mismo poner en práctica, actividades que implican a las artes, en este caso particular las artes plásticas.

Por un lado, la propuesta del guión para estas entrevistas, giró en torno a obtener las respuestas para las preguntas de investigación, ¿cuáles son las problemáticas que enfrentan los docentes de educación primaria, para establecer un acompañamiento emocional en el aula?, y ¿cuáles son las expectativas del juego plástico como herramienta conceptual y metodológica, en torno al proceso de acompañamiento emocional del docente en el aula?, y por otro lado, se partió del supuesto de que, a consecuencia de la carencia de conocimientos, en el área y práctica artística, los docentes a nivel primaria básica, adolecían de un gusto o interés para abordar estos temas, en su práctica cotidiana en el aula.

Así las entrevistas se condujeron bajo estas líneas:

- ¿Qué entiende usted por Educación Artística?
- ¿Qué sabe usted de la enseñanza de la Educación Artística en las escuelas primarias?
- ¿Cree usted que se deberían dedicar más horas a la práctica de la Educación Artística en las escuelas? ¿Porqué?
- ¿Sabe usted que es el acompañamiento emocional?
- ¿Cree usted que el acompañamiento emocional se debe promover en las escuelas primarias? ¿Porqué?
- ¿Qué propondría usted para desarrollar el acompañamiento emocional en el aula?
- ¿Cree usted que haya alguna relación entre la Educación Artística y el acompañamiento emocional? Explique

Algunas de estas entrevistas, dieron a conocer posturas importantes, como el de la Maestra “Verdecita”, quien comentó sobre la importancia de aprender y experimentar técnicas artísticas dentro del aula, aunque también reconoció la falta de conocimientos en este campo, así menciona:

“...obviamente tendría que ser por una maestra de Educación Artística, que sepa cómo llevarlo a cabo, porque muchas veces la que lo lleva es la maestra titular, pero pues la maestra titular no tiene esa formación específica”.
(Entrevista 2, sistema público, Maestra “Verdecita”).

También manifestó, la falta de tiempo para poder llevarlas a cabo, a causa de las demandas de las mismas instituciones educativas, que ponderan la importancia del conocimiento académico, quizás un paradigma difícil de solucionar.

“...el tiempo está al límite en las primarias, no alcanza el tiempo para poder tomarnos seriamente lo que es un baile o la música. (Entrevista 2, sistema público, Maestra “Verdecita”).

Además, comentó el interés de los docentes por implementar y conocer más, sobre las actividades artísticas:

“...desde mi punto de vista digo, sí lo puedo llevar a cabo, pero no sé si lo lleve a cabo correctamente, para eso tendría que volver a estudiarlo, revisar algún documento donde vea más o menos por dónde puedo implementarlo”. (Entrevista 2, sistema público, Maestra “Verdecita”).

“...a mí lo que me encantaba en especial era el libro de Educación Artística de tercero...para mí era muy importante que los niños salieran de la rutina, salieran de estar sentados, de tener que estar así como atentos al pizarrón, sí que trataba de hacerlo dinámico, aunque pues hay una línea que seguir” (Entrevista 1, sistema privado, Miss “Rosita”).

Igualmente, de este previo acercamiento al análisis más profundo, del material e información que arrojaron las entrevistas, se concentraron el grueso de los datos en unidades analizables o códigos, “para detectar frecuencias y patrones y así recuperar datos con el mismo código” (Cohen, 2018, p.669) condensando así los datos para crear categorías a partir de los mismos (Coffey, 2003, p.31). El guión se diseñó con la intención, de indagar las relaciones entre las actividades artísticas en la escuela, con el aspecto emocional de los alumnos, así se agruparon las preguntas en 4 categorías*:

- Conocimientos previos en Educación Artística
- Prácticas de la Educación Artística en el aula
- Actividad Artística como acompañamiento emocional en el aula
- Acompañamiento emocional en las escuelas

*Para este estudio se entenderá que **las categorías** son las temáticas sobre las cuales giran las preguntas de las entrevistas, y que son propuesta propia de la investigadora.

Esta propuesta inicial, se enriqueció conforme se realizaron las entrevistas, pues surgieron las categorías de pandemia y conocimientos especializados, a esta última la identificamos como “otros”.

Por un lado, la categoría de pandemia no estaba considerada, puesto que en ese momento, al comienzo de la investigación, no se había manifestado ningún tipo de fenómeno sanitario, fue hasta iniciada la investigación, que durante las entrevistas, el tema de la pandemia o la enfermedad de COVID 19 se fue enfatizando, como un factor causante de alterar los ánimos de los profesores, lo que detonaría la manifestación de emociones tales como el miedo y la tristeza, por ello es que la pandemia, como categoría en esta investigación, se referirá, a las afectaciones a nivel emocional, consecuencia del entorno.

Por otro lado, la categoría de “otros” que corresponde a temas especializados, surge, a razón de que en algunos casos los docentes mencionaban que, en busca de respuestas a sus necesidades emocionales, se habían acercado a algunos cursos o literatura para lidiar con su emocionalidad. Desde apoyarse o focalizar más su atención al entorno de manera positiva, hasta recurrir a la revisión de teorías como la Educación Socioemocional, entre otras, además de buscar capacitación, que les apoyara en su adaptación a las nuevas formas tecnológicas de impartir clases a distancia, lo que también les provocaba estrés.

Así algunos otros profesores expresaron:

“...estoy muy preocupada por cómo sería el regreso a clases, porque los niños también son portadores y también contagian...” (*Entrevista 1, Miss “Rosita”*).

“...el arte, es una forma de liberar emociones muy particular y ahorita serviría muchísimo, porque le das libertad al niño para que se exprese...” (*Entrevista 6, sistema privado, Miss “Blanquita”*).

“...cuando regresen (a clases) van a tener una carga emocional, tanto los maestros como los niños, y si no nos preparamos tendremos una sociedad enferma...” (*Entrevista 6, sistema privado, Miss “Blanquita”*).

Finalmente, dentro de las entrevistas, algunos docentes expresaron posturas más puntuales, sobre algunos otros temas, como: el manejo y el protagonismo de la tecnología como herramienta, y términos como la Psicología Positiva, las Inteligencias

múltiples, Educación Socioemocional, entre otros, que colocaremos dentro de los códigos y llamaremos “variantes”.

Algunos otros profesores comentaron:

“...creo que si uno como maestro no trabaja en su emocionalidad, difícilmente lo va a poder trabajar con los alumnos...el trabajar las emociones es fundamental para el buen desempeño” (*Entrevista 3, sistema público, Maestra “Azulita”*).

“...es importante que estemos rodeadas de esas personas positivas, tomar lo positivo de las situaciones, pero hay que trabajar esa parte. A ver qué me deja, que me enseña, que voy a tomar de esta experiencia...” (*Entrevista 1, sistema privado, Miss “Rosita”*).

“...he investigado, he tomado cursos, de Inteligencia Emocional, he leído cosas sobre Inteligencia Emocional, trato de entender que pasa con mis propias emociones. Cuando tú tratas e intentas trabajar con eso, te resulta más fácil hacer el vínculo con los alumnos...” (*Entrevista 6, sistema privado, Miss “Blanquita”*).

La siguiente tabla número 3, es resultado de la codificación en la que se vinculan los códigos (Cohen, 2018, p.669), resultantes de los datos a una idea o concepto en particular, es decir, en categorías (Coffey, 2003, p.32) de las siete entrevistas a los docentes. En ella, se muestra en la columna de la izquierda, la categoría y las preguntas referentes a cada una de ellas, mientras que, en la columna de la derecha, se muestran las recurrencias en lo datos, lo que dio origen a los códigos (Cohen, 2018, p.669).

Tabla 3. Codificación de las entrevistas con Docentes	
Categorías	Códigos
<p>Cat. 1 Formación en Ed. Artística</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Qué entiende usted por Educación Artística? 	<ul style="list-style-type: none"> -Se requiere especialización -Enfoque hacia la música y la danza -Hueco de conocimientos desde la formación docente -Ideas preconcebidas sobre la práctica artística -Manualidades
<p>Cat. 2 Práctica de la Ed. Artística</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Qué sabe usted de la enseñanza de la Educación Artística en las escuelas primarias? ¿Cree usted que se deberían dedicar más horas a la práctica de la Educación Artística en las escuelas? ¿Por qué? 	<ul style="list-style-type: none"> -Tiempo limitado -Enfoque a la danza y la música -Conocimiento reglado y dirigido -Carencia de espacios físicos y de tiempo para trabajar -Sin evaluación=Sin seriedad -A cargo del mismo docente -Estrategias de aprendizaje <p>Variantes: Prepondera el aspecto académico, propuesta transversal del conocimiento, actividades extracurriculares, recurso para reconocer, controlar e identificar, las emociones</p>

<p>Cat. 3 Acompañamiento emocional en el entorno educativo</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Sabe usted que es el acompañamiento emocional? • ¿Cree usted que el acompañamiento emocional se debe promover en las escuelas primarias? ¿Por qué? 	<p>-Carencia de empatía hacia el docente -Falta de apoyo a la comunidad educativa -Falta de equilibrio entre docentes y alumnos</p> <p>Variantes: Tristeza, depresión, ansiedad, comprensión, miedo, incertidumbre, rechazo, ayuda, baja autoestima, poca motivación, estrés, promover la escucha activa, insensibilidad, falta de capacitación</p>
<p>Cat. 4 Actividades artísticas como acompañamiento emocional</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué propondría usted para desarrollar el acompañamiento emocional en el aula? • ¿Cree usted que haya alguna relación entre la Educación Artística y el acompañamiento emocional? Explique 	<p>-Liberación de emociones -Expresión a través de lenguajes no verbales -Actividades lúdicas -Clases extracurriculares -Sin evaluación -Trabajo con las emociones -Creación de espacios</p> <p>Variantes: Tranquilidad, relajación, motivación, comunicación, creatividad, distracción, transformación, sensibilización, vínculo, manualidades.</p>
<p>Cat. 5 Pandemia</p>	<p>-Pandemia / Enfermedades -Incertidumbre -Miedo -Factor laboral y económico -Confinamiento -Cansancio emocional -Apoyo emocional -Duelo -Interacción social -Depresión</p> <p>Variantes: Frustración, diferentes opciones y alternativas de trabajo (virtual, presencial, híbrido), tiempo limitado, humanidad, mecanismos de defensa</p>
<p>Cat. 6 Otros</p>	<p>-Estrategias de enseñanza -Enfocar las experiencias positivas (psicología positiva) -Maestras UDEEI* insuficientes (especialistas) -Inteligencias múltiples -Educación experiencial -Psicología como apoyo -Capacitación en la tecnología</p>

*Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva

*La abreviatura Cod. X, hace referencia al código o tema

Fuente. Elaboración propia con base en Coffey y Atkinson (2003) y Cohen, Manion y Morrison, (2018).

De esta manera, marcadas con negritas, se observan en la columna de la derecha, las recurrencias de los datos, lo que corresponde a los códigos*, que sobresalieron por la persistencia y presencia de estos en cada narración, al final se enlista una serie de códigos que se mencionan en menos ocasiones pero que es

***Los códigos** se refieren a aquellos conceptos o palabras que se relacionan con lo dicho por los docentes durante las entrevistas.

pertinente anotar para no sesgar la información obtenida, en este primer acercamiento al referente empírico (Cohen, 2018, p.669).

La clasificación de colores que se utilizó, para distinguir los comentarios, frases o palabras, es el mismo que se utiliza para la construcción de esta tabla número 3, y que se propone únicamente como distintivo, para cada categoría dentro de las entrevistas.

En este primer acercamiento a los datos, se resaltan en negritas los códigos que más presencia han tenido, tales como: especialización, vacío de conocimientos, tiempo limitado, carencia de espacios para trabajar, evaluación, emocionalidad y estados emocionales en general, necesidad de apoyo emocional y necesidad de capacitación con las nuevas tecnologías. Estos códigos, posiblemente se han repetido en otras categorías, así observamos la relación entre temas con códigos similares, tanto dentro como entre las mismas categorías (Cohen, 2018, p.669), lo que muestra una relación directa del mismo fenómeno.

Así, se observa que en el caso del docente existe un vacío de conocimiento desde la formación profesional, lo que resulta en la inseguridad para trabajar actividades relacionadas con el quehacer artístico-plástico dentro del aula, y que al final se traducen en la realización de manualidades, lo que limita el potencial de las actividades artístico-plásticas en el alumnado.

El tiempo y el espacio, cobran importancia al hablar de las actividades artístico-plásticas dentro del entorno escolar, pues en la mayoría de los casos, no se consideran importantes, por no generar una evaluación como tal, lo que influye en la seriedad, con la que son tomadas en cuenta, razón por lo que se delegan al contexto extracurricular.

Además, la carencia de empatía a la labor, que realiza el profesorado repercute de manera directa, en el desempeño de sus labores, que son afectadas por un contexto emocional frágil, al no considerarse a la par de las necesidades de los alumnos, en el área emocional, lo que resulta en la falta de motivación de los docentes, para llevar a cabo su labor diaria.

Esta información permite construir el siguiente esquema 9, en el que los códigos con base en la recurrencia de los conceptos, en las diferentes categorías, determina la estrecha relación entre ellas.

Esquema 9. Codificación de entrevistas previas



Fuente. Elaboración propia con base en Coffey y Atkinson, (2003) y Cohen, Manion y Morrison, (2018).

Así, en cuanto a las diferentes categorías y sus relaciones se observó:

- **Cat. 1 Formación en Educación Artística:** A este respecto, los docentes expresaron que, a pesar de que sentían interés por poner en práctica actividades que se relacionarían con las artes, tenían un hueco de conocimientos, por lo que restringían la práctica de estas actividades, y se limitaba a la creación de manualidades.
- **Cat. 2 Práctica de la Educación Artística:** Sumado al hueco de conocimientos, en la formación de los docentes, respecto a la práctica de las artes en el aula, y al no considerar una evaluación para las mismas, el tiempo se prioriza hacia los saberes curriculares.
- **Cat.3 Acompañamiento emocional en el entorno educativo:** Desde el inicio de las entrevistas, los docentes relacionaron las actividades artísticas con el área emocional, y la necesidad que se presentaba en este momento, para trabajar la empatía y los estados emocionales del docente, por estar atravesando por una pandemia mundial, que afectaba emocionalmente, no solo a los alumnos sino a la comunidad educativa en general.
- **Cat.4 Actividades artísticas como acompañamiento emocional:** Esta categoría está estrechamente relacionada con las categorías 2 y 3 anteriores, en cuanto a que se denota la idea de los docentes, sobre la relación que ellos perciben entre la práctica artística y el trabajo con la emocionalidad. Así también, reconocen la falta de conocimientos, tiempo y espacios físicos, para poder experimentarlas en el aula.
- **Cat. 5 Pandemia:** La pandemia por COVID 19, fue uno de los temas que tomó importancia, desde este primer acercamiento. Aunque, de inicio no estaba contemplado, este aspecto permeó desde esta primera etapa, lo que seguiría en el desarrollo de la investigación, dando a notar la necesidad que sentían los docentes por ser escuchados, en cuanto a su estado emocional, aspecto que está presente en las categorías 2, 3, y 4 de este esquema.
- **Cat. 6 Otros:** En esta categoría, se colocaron aquellos aspectos adicionales que los docentes mencionaban, acerca de su experiencia y conocimientos, ya sea con la tecnología, o con otro tipo de saberes especializados, que les apoya en su labor docente. Sin embargo, esta preparación prioriza, como en la mayoría de sus cursos y capacitaciones, el área pedagógica, dejando de lado otras áreas del conocimiento, necesarias para potenciar el desarrollo integral del ser humano en general, como es el trabajo con la emocionalidad.

4.3 Antes de comenzar: Unidades temáticas, cuestionarios y organización

El taller de capacitación docente ¡Manos a pintar!: El juego plástico, se llevó a cabo dentro del marco de la Semana de Capacitación Docente, esta semana es previa al inicio del ciclo escolar 2021-2022, en ella, los docentes se preparan para comenzar las clases. Es en este tiempo, que la Secretaría de Educación Pública (SEP) promueve la capacitación de los profesores.

El referente empírico de esta investigación se obtuvo gracias al trabajo con un grupo de 22 profesores, en el contexto de una escuela privada bilingüe, en la alcaldía de Tláhuac, de la Ciudad de México. Inicialmente, se diseñaron 6 sesiones de 2 horas cada una, a un máximo de 8 participantes por grupo, con características emocionales indistintas, pero, tomando en cuenta, si estaban o no bajo vigilancia médica.

Para el diseño original del programa, las dos sesiones iniciales eran teóricas, sin embargo, a petición de la institución, se modificó la propuesta para que la intervención del taller se impartiera en 5 días, de lunes a viernes, quedando 5 sesiones, organizadas en 45 minutos para la exposición teórica y 45 minutos para la práctica, 90 minutos en total.

De esta manera, el programa de formación y capacitación docente, ¡Manos a Pintar!: El juego plástico, se compone de 4 fases: aplicación de un cuestionario de elaboración propia, previo a la intervención del taller, sesiones teórico-prácticas, aplicación del cuestionario de evaluación propia y retroalimentación, como cierre de las actividades del taller, y aunque al inicio no estaban contempladas, a un año después del taller, se realizaron 4 entrevistas con profesores que participaron en las prácticas, esto con el objetivo de indagar, si alguno de ellos pudo aplicar alguno de los conocimientos adquirido, dentro de sus clases, durante el ciclo escolar, ya fuera en línea o presencial.

También se realizó una entrevista a la directora del plantel, con la intención de indagar la postura de la institución educativa, respecto al ejercicio artístico-plástico en la misma, y posiblemente indagar la pertinencia de las prácticas, con miras a su implementación permanente, para así obtener información que pudiera contestar la pregunta de investigación sobre las perspectivas del juego plástico para propiciar en acompañamiento emocional, en el aula.

La aplicación de los cuestionarios, con los que se marca el inicio y fin de la intervención con el taller, tuvo por objetivo indagar las ideas preconcebidas de los docentes de esta escuela, sobre algunas de sus prácticas con relación a la actividad artística, y contrastarlas con sus mismas respuestas e ideas, una vez que ya habían tomado el taller, y así saber si habían cambiando en algo.

Las siguientes tablas números 4 y 5, dan cuenta de las relaciones de estos cuestionarios de elaboración propia, con las preguntas y objetivos que se plantearon únicamente para el taller.

Tabla 4. Cuestionario previo a las actividades del taller

Preguntas de investigación	Objetivos del taller	Preguntas para maestros
<p>EMOCIONALIDAD y ESCUCHA ACTIVA</p> <p>¿De qué manera impacta el juego plástico en la emocionalidad de los docentes?</p>	<p>General:</p> <p>-Conocer los efectos del juego plástico en la emocionalidad del docente</p>	<p>¿Qué expectativas tiene sobre el taller?</p> <p>¿Qué actividades artísticas te gustan más y por qué? (preferencias y materiales)</p> <p>¿Cómo te sientes?</p> <p>¿Cómo expresas o hablas de lo que sientes?</p>
<p>JUEGO PLÁSTICO</p> <p>¿Qué efectos tiene el juego plástico en el acompañamiento emocional en el aula?</p>	<p>Particulares:</p> <p>- Proponer una herramienta que motive el acompañamiento emocional en el aula</p>	<p>¿Crees que estas actividades te ayudarán en algo? ¿En qué?</p> <p>¿Te parece que debe haber reglas en las actividades artísticas?</p> <p>¿Te parece que el tiempo dedicado a las actividades artísticas es el adecuado? ¿Te gustaría dedicar más tiempo en estas actividades? ¿Por qué?</p>

Fuente. Elaboración propia

Tabla 5. Cuestionario de cierre de las actividades del taller

Preguntas de inicio del taller	Objetivos del taller	Preguntas para maestros
<p>EMOCIONALIDAD y ESCUCHA ACTIVA</p> <p>¿De qué manera impacta el juego plástico en la emocionalidad de los docentes?</p>	<p>General:</p> <p>-Conocer los efectos del juego plástico en la emocionalidad del docente</p>	<p>¿Qué expectativas tenía sobre el taller? ¿Se cumplieron?</p> <p>¿Qué actividad te gusto más y por qué? (Uso de materiales)</p> <p>¿Cómo se siente ahora que terminó el taller?</p> <p>¿Expresaste lo que sentías en el taller?</p>
<p>JUEGO PLÁSTICO</p> <p>¿Qué efectos tiene el juego plástico en el acompañamiento emocional en el aula?</p>	<p>Particulares:</p> <p>- Proponer una herramienta que motive el acompañamiento emocional en el aula</p>	<p>¿Crees que estas actividades te ayudaron en algo? ¿En qué te ayudaron?</p> <p>¿Te parece que las reglas de las actividades fueron las adecuadas?</p> <p>¿Te parece que el tiempo dedicado a cada actividad fue el adecuado? ¿Te gustaría tener más sesiones? ¿Por qué?</p>

Fuente. Elaboración propia

Así, para las unidades temáticas que conforman el taller, se desarrollaron los siguientes temas:

- Introducción: Aplicación de cuestionario
- Reflexiones: El lugar que ocupa la Educación Artística en México, experiencia personal con la Educación Artística
- Arteterapia, Educación Creadora y acompañamiento emocional desde la escucha activa, condiciones de espacio y juego.
- Taller juego garabato
- Taller juego de pintar
- Taller juego mancha
- Retroalimentación, aplicación del cuestionario de cierre

Posteriormente se organizó, por escrito, el programa del taller con las unidades temáticas para presentar a la institución, a manera de una tabla-programa dividido por sesiones y contenidos. (ver anexo 3 pág. 277).

Foto 12. Taller ¡Manos a pintar!: “El juego plástico”



Fuente. Imagen propia. Colegio privado en Tláhuac, 1/08/21.

Cabe mencionar que, el orden de las actividades en el taller, fue una propuesta de la arteterapeuta Loly Mise (2021), que se basa en la evolución del trazo hasta llegar a la forma y la aplicación del color, es decir, se plantea un orden, de acuerdo con las necesidades mismas de un programa que requiere un principio y un fin, sin embargo, en otros contextos o prácticas, el orden puede variar, incluso se pueden integrar otros ejercicios o juegos de la misma autora, como es el juego arcilla o el juego de deconstrucción, pero para los fines de esta investigación se toman únicamente el juego garabato, el juego de pintar y el juego de mancha que juntos integran, lo que entenderemos como el juego plástico.

En cuanto al uso de música en el taller, Loly Mise (2021b) lo refiere como un elemento que influye para llegar a un resultado y que, aunque la idea de estos juegos es estar libre de dirigismos, la música, en el juego de garabato es un elemento importante ya que propicia el descubrimiento personal, al potenciar la libertad de los participantes a través del movimiento. En este caso se empleó el *play list** que Loly Mise utiliza en sus sesiones, está compuesto por temas sin letra, de diferentes ritmos y tiempos musicales.

La música en el juego garabato, es sin duda un elemento importante, aunque, para el juego de pintar se sugiere un ambiente de silencio, pero se deja a consideración del facilitador del taller. Aún cuando, las actividades del taller se desarrollaron en la modalidad presencial, se dejó abierta la opción de adaptarlo a una plataforma virtual. Igualmente, en un total de 5 sesiones, cada una de hora y media de duración, para trabajar los temas expuestos previamente, en los contenidos del programa.

Como se mencionó anteriormente, el diseño inicial del taller se modificó de 6 sesiones iniciales a 5, para cubrir solamente la semana de capacitación del personal docente. Este cambio, también modificó la planeación de cada una de las sesiones, así se decidió dividir las sesiones en dos etapas, la primera para teoría y comentarios de los profesores y la segunda parte para la práctica.

Este replanteamiento del taller dio la oportunidad de proponer una manera más dinámica a las actividades, al conjuntar la teoría con la práctica en una sola sesión. La tabla número 6 muestra el plan de trabajo por sesiones, que se propuso a la institución educativa, para el desarrollo del taller de manera presencial.

**El acceso a este play list fue otorgado por la misma Loly Mise con el fin de utilizarlo para las sesiones de esta investigación.*

Tabla 6. PLAN DE TRABAJO POR SESIONES

FECHA	ACTIVIDAD	MATERIALES
<p>Día 1</p> <p>Sesión: Lunes 2 de agosto de 2021</p>	<p>1. Introducción al programa y aplicación de cuestionario (Teoría)</p> <p>2. ¡Vamos a garabatear! (Práctica)</p> <p>Duración: 1.30hrs.</p>	<p>-Libreta y pluma para tomar notas</p> <p>-Lápices de colores, crayolas, marcadores, lápices de cera, de preferencia rojo y negro y formatos de papel o tela continua, es decir formatos grandes y cinta adhesiva.</p> <p>Espacio para trabajar y reproductor de música</p>
<p>Día 2</p> <p>Sesión: Martes 3 de agosto de 2021</p>	<p>1. Arteterapia y acompañamiento emocional (Teoría)</p> <p>2. ¡Vamos a garabatear! (Práctica)</p> <p>Duración: 1.30hrs.</p>	<p>-Libreta y pluma para tomar notas</p> <p>-Lápices de colores, crayolas, marcadores, lápices de cera de preferencia rojo y negro, mesa paleta, pinceles redondos, contenedores para agua y formatos de papel o tela continua, es decir formatos grandes y cinta adhesiva.</p> <p>Espacio para trabajar y reproductor de música</p>
<p>Día 3</p> <p>Sesión: Miércoles 4 de agosto de 2021</p>	<p>1. La Educación Creadora de Arno Stern (Teoría)</p> <p>2. El juego de pintar y la mesa paleta (práctica)</p> <p>Duración: 1.30hrs.</p>	<p>- Libreta y pluma para tomar notas</p> <p>-Pintura acrílica, mesa paleta, pinceles redondos, contenedor para agua, formatos de papel o tela continua, es decir formatos grandes y cinta adhesiva.</p> <p>Espacio para trabajar</p>
<p>Día 4</p> <p>Sesión: Jueves 5 de agosto de 2021</p>	<p>1. Arte contemporáneo (Teoría)</p> <p>2. Loly Mise arteterapeuta</p> <p>3. Juego de mancha</p> <p>Duración: 1.30hrs.</p>	<p>-Libreta y pluma para tomar notas</p> <p>- Lápices de cera de preferencia rojos o negros, pintura acrílica, mesa paleta, pinceles planos, contenedor para agua, formatos de papel o tela continua, es decir formatos grandes y cinta adhesiva.</p> <p>Espacio para trabajar y reproductor de música</p>
<p>Día 5</p> <p>Sesión: Viernes 6 de agosto de 2021</p>	<p>1. ¿Cómo me siento?</p> <p>2. ¡Manos a Pintar!: El Juego Plástico (práctica)</p> <p>3. Cierre, retroalimentación y aplicación de cuestionario</p> <p>Duración: 1.30hrs.</p>	<p>-Lápices de colores, crayolas, marcadores, lápices de cera, pinceles redondos y planos, pintura acrílica, mesa paleta, contenedor para agua, formatos de papel o tela continua, es decir formatos grandes, cinta adhesiva.</p> <p>Espacio para trabajar y reproductor de música y mucha alegría ¡para llenar nuestro día de color!</p>

Fuente. Elaboración propia con base en las sesiones con Loly Mise (2021)

Una vez revisado el contenido temático del taller, ajustado las fechas y la duración de las sesiones, quedaba por organizar el grupo de los participantes.

Inicialmente, se consideró que también era importante la participación de directivos y administrativos, con lo que se obtuvo un grupo de aproximadamente 32 profesores en total, pese a que, bajo los protocolos de la pandemia por COVID 19, no era posible atender a un grupo tan grande en un solo espacio, se decidió que solo participarían los profesores con actividad frente a grupo.

Finalmente, participaron 22 docentes, con diferentes especialidades: español, inglés, taller de habilidades digitales, danza, música, tae kwon do y educación física, divididos en 2 grupos de 11 profesores cada uno. El grupo "A" comenzó sesiones de 9 a 10:30 am y el grupo "B" tomó las sesiones después de una actividad previa y receso o desayuno, es decir de 11 a 12:30pm.

El número de integrantes se decidió, con base en la cantidad de material dispuesto en la mesa paleta, cuyo costo correría por parte de la institución. La amplitud de 18 colores dispuestos en la mesa paleta, original de Arno Stern, permite trabajar cómodamente de entre 12 a 15 personas, en grupos heterogéneos, sin que estén agrupadas según aptitudes supuestas o pretendidas (Stern, 2020b, p.66), con la seguridad de que siempre habrá pinceles disponibles para poder trabajar.

En el caso de la mesa de 12 colores, adaptación de Loly Mise, que es la que se usó en esta investigación, la idea de trabajar con 11 personas por grupo resultó favorable, para que en la práctica hubiera siempre material disponible, para trabajar en la mesa paleta.

En cuanto a la construcción de la mesa paleta, es importante recordar que, como tal, este instrumento no está disponible en el contexto mexicano. La idea de pedirlo desde el continente europeo era impensable, tomando en cuenta los costos de envío, además, como se ha expuesto anteriormente, existe una gran variedad de modelos, variantes de la mesa original de Arno Stern.

Afortunadamente, en este caso, se contó con el apoyo y supervisión de Loly Mise, para la construcción de la mesa en el contexto mexicano. Con las referencias y plano de construcción, se logró que un carpintero mexicano fabricara, en un lapso de dos semanas, esta herramienta de trabajo para el taller, misma que se trasladó al espacio de

actividades, es decir, del domicilio particular a la escuela y de vuelta, en un transporte privado de carga.

Lo referente a los detalles en cuanto a marcas mexicanas de pintura, pinceles y papeles, se discutieron en sesiones personalizadas con la arteterapeuta Loly Mise, quien hizo las recomendaciones pertinentes al respecto. De igual manera, se revisaron los temas y realizaron prácticas de los juegos garabato, de pintar y de manchas, en tres sesiones previas a la semana del taller.

En estas sesiones se aclararon dudas, se hicieron sugerencias y ajustes a la planeación, para que tanto la información propuesta en el taller y las actividades a realizar, fueran lo más fiel posible a la idea inicial, y se apegaran a la teoría y mirada de Arno Stern.

Foto 13. Mesa paleta de 12 colores



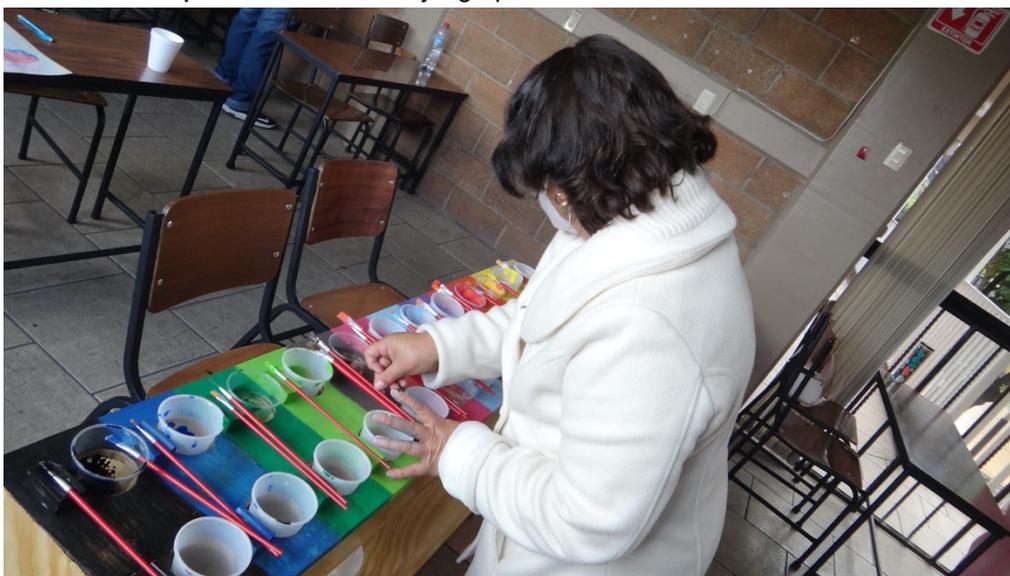
Fuente. Imagen propia. Colegio privado en Tláhuac, 2/08/21.

Foto 14. Sesiones con Loly Mise



Fuente. Imagen propia, Sesiones en ZOOM. 1/07/2021

Foto 15. Taller ¡Manos a Pintar! El juego plástico



Fuente. Imagen propia. Colegio privado en Tláhuac, 4/08/21.

4.4. Etapa 2. El juego plástico

Una vez definidos los temas a desarrollar y con la logística para el transporte de la mesa, se dio inicio el lunes 2 de agosto de 2021, a las 9 am, a la intervención y actividades del taller de formación y capacitación docente, ¡Manos a pintar!: El juego plástico.

Esta etapa se llevó a cabo en 4 fases (ver pág. 159) de desarrollo:

- **Fase 1.** Aplicación de un cuestionario de inicio, de elaboración propia
- **Fase 2.** Desarrollo de las sesiones teórico-prácticas
- **Fase 3.** Aplicación del cuestionario de cierre y retroalimentación con los docentes.
- **Fase 4.** Antes y después del taller: Contraste de cuestionarios

Las observaciones del taller se concentraron en notas de campo o bitácora, cuya redacción se procuró de manera detallada y precisa, tomando en cuenta que, este material se considera la materia prima de la investigación, y son de suma importancia, por lo que se redactaban inmediatamente después de cada observación (Taylor y Bogdan, 1987, p.74).

Para realizar estas observaciones, se diseñó una tabla de objetivos particulares para cada sesión, y las variantes observables en general de todo el taller, que ayudaron y guiaron la investigación en cada una de las actividades. Aquí un ejemplo de la guía de observación de la sesión 1, en esta tabla número 7, los objetivos cambian con relación a cada sesión, y las variables observables se conservan.

Tabla 7. Guía de observación

OBJETIVO	VARIANTES OBSERVABLES
-Conocer el contexto de la educación artística en México y el modelo de educación creadora. - Experimentar el juego garabato de Loly Mise, así como observar las posibilidades de práctica en el entorno educativo, como herramienta en la expresión de las emociones.	<ul style="list-style-type: none">• Atención• Memoria• Tiempo• Conducta / Relaciones Sociales / Escucha activa

Fuente. Elaboración propia

Foto 16. Taller ¡Manos a Pintar!



Fuente. Imagen propia. Colegio privado en Tláhuac, 4/08/21.

Foto 17. Taller ¡Manos a Pintar!



Fuente. Imagen propia. Colegio privado en Tláhuac, 4/08/21.

4.4.1. Fase 1. Aplicación del cuestionario de inicio del taller

Como primer acercamiento a los docentes-participantes, durante la primera sesión del taller, previo a cualquier práctica o iniciación a la teoría, se aplicó un cuestionario de elaboración propia, con la intención de indagar los supuestos, e ideas previas de los docentes, respecto a las expectativas del taller que estarían por iniciar.

Cabe mencionar que, los docentes no tenían información previa sobre lo que se realizaría en las prácticas del taller, tenían solo la idea de que se tocarían temas referentes a la actividad artística, o la enseñanza de la Educación Artística en el aula.

En el cuestionario de inicio se incluyeron las siguientes preguntas:

1. ¿Qué expectativas tiene sobre el taller?
2. ¿Qué actividades artísticas te gustan más y por qué?
3. ¿Cómo te sientes en este momento?
4. ¿Cómo expresas lo que sientes?
5. ¿Crees que estas actividades te ayudarán en algo? ¿En qué?
6. ¿Te parece que debe haber reglas en las actividades artísticas?
7. ¿Te parece que el tiempo dedicado a las actividades artísticas es el adecuado? ¿Te gustaría dedicar más tiempo a estas actividades? ¿Por qué?

Para la aplicación del cuestionario, se dedicaron aproximadamente de entre 20 a 30 minutos, de la primera sesión del taller. Una vez terminada la presentación del taller, y sin dar mucha información de los contenidos del taller, se aplicó el cuestionario, en el que se indagó sobre las ideas preconcebidas de los docentes, y su visión sobre los quehaceres artísticos. Una vez recolectada esta información, se siguió con las actividades del taller.

El resultado de este cuestionario, preliminar, se detalla en la siguiente tabla número 8, en la que se distinguen las respuestas de los participantes.

Tabla 8. Respuestas del cuestionario inicial del taller		
Preguntas a los docentes	Grupo “A” hombres y mujeres docentes de entre 28 a 64 años	Grupo “B” hombres y mujeres docentes de entre 24 a 68 años
1. ¿Qué expectativas tiene sobre el taller?	Aprender algo nuevo, divertido, aprender del arte, actividad lúdica, regulación de emociones	Aprender cosas nuevas, arte como medio de expresión de emociones, manejo de emociones, algo divertido
2. ¿Qué actividades artísticas te gustan más y por qué?	Pintar, cantar, bailar, colorear, diseño gráfico, música, iluminar, manualidades, escultura, dibujo, dinámicas de integración, teatro	Dibujo, pintura, danza, manualidades, música, canto
3. ¿Cómo te sientes en este momento?	Nerviosa, entusiasmada, cansada, motivada, alegre, contenta, bien, feliz, de maravilla, tranquila, emocionada	Preocupado (por pandemia), cansada, temerosa, ansiosa, feliz, tranquilo, relajado, emocionado, con miedo, con incertidumbre
4. ¿Cómo expresas lo que sientes?	Hablando, lenguaje corporal, gesticulaciones, escribiendo, actitud positiva, depende del sentimiento, con ánimo, dibujos, música	Hablando, gesticulaciones, lenguaje corporal, cantando, escribiendo, realizado actividades físicas, no soy expresivo
5. ¿Crees que estas actividades te ayudarán en algo? ¿En qué?	Sí. Canalizar emociones, expresar lo que siento, apoyo emocional (alumnos-docentes) aprender cosas nuevas	Sí Actividad para aplicar con mis alumnos, conocer a mis alumnos, autoconocimiento, autocontrol, relacionar el arte con las emociones
6. ¿Te parece que debe haber reglas en las actividades artísticas?	No, no juzgar, respetar las ideas de los demás, sí, flexibles, son importantes	Sí, flexibles, usaría acuerdos y límites, no
7. ¿Te parece que el tiempo dedicado a las actividades artísticas es el adecuado? ¿Te gustaría dedicar más tiempo a estas actividades? ¿por qué?	Sí, es el adecuado, No, es el adecuado, se da importancia a otras materias, una hora diaria	Depende, de la inteligencia, sí, se necesita más tiempo, tiempo limitado e insuficiente, sí es el tiempo adecuado, se priorizan otras asignaturas.

Fuente. Elaboración propia con base en Coffey y Atkinson, (2003), y Cohen, Manion y Morrison, (2018).

Las respuestas que más sobresalieron, o que tienen más recurrencia en el cuestionario inicial, se resaltaron en negritas a manera de códigos (Cohen,2018, p.669), de esta manera, podemos observar las categorías (Coffey, 2003, p.31) que resultaron del primer acercamiento con los docentes.

Así, estos primeros códigos, nos permiten darnos una idea inicial general, de cómo los profesores, relacionan inmediatamente el trabajo o las actividades artísticas, con el trabajo o procesos emocionales o afectivos, lo que nos conduce a la elaboración de la siguiente tabla número 9, en la que se muestran las categorías que más sobresalieron en este primer ejercicio exploratorio, así como su relación con los códigos (Cohen,2018, p.669) propuestos inicialmente (Coffey, 2003, p.31).

Tabla. 9 Codificación del cuestionario de inicio	
Categorías	Códigos
ACOMPANIAMIENTO EMOCIONAL DOCENTE (Emocionalidad y escucha activa)	<p>Expectativas sobre el taller: Aprender algo nuevo de manera divertida, expresión de emociones</p> <p>Actividades preferidas: Pintar, dibujar, bailar, escuchar música, cantar</p> <p>Estado emocional: Bien, Feliz, tranquilo, preocupado, emocionado, relajado</p> <p>Lenguajes de expresión: Lenguaje corporal y hablado, escritura</p>
JUEGO PLÁSTICO	<p>Utilidad de las actividades: La mayoría de los maestros manifesto que sí les son útiles para conocer mejor a sus alumnos y expresar lo que sienten.</p> <p>Aplicación y uso de reglas: Las opiniones fueron divididas entre sí y no, pero se manifesto la idea de la flexibilidad en las reglas.</p> <p>Tiempo: Las opiniones fueron divididas entre sí y no, pero se manifesto la idea de que el tiempo que se dedicaba era insuficiente y que se dedicaba más tiempo a otras asignaturas.</p>

Fuente. Elaboración propia con base en Coffey y Atkinson, (2003) y Cohen, Manion y Morrison, (2018).

A primera vista, la codificación de los datos que arrojó el primer cuestionario se observa que, en la categoría de Acompañamiento Emocional Docente (emocionalidad y escucha activa) las expectativas de los docentes sobre el taller eran:

- La mayoría esperaba aprender algo nuevo, y de manera divertida y que, al ser un taller sobre actividades artísticas, debía cumplir con las expectativas del trabajo emocional
- Las actividades que más aceptación tuvieron, entre estos docentes, fueron la pintura, el dibujo, bailar, escuchar música y cantar
- En cuanto al estado emocional, los profesores manifestaron estar en general “bien y felices” aunque, preocupados por la incertidumbre de la pandemia por COVID 19 de 2020. Respecto a este punto, de acuerdo con las observaciones de esta investigadora, a pesar de que los maestros manifestaban un estado de “felicidad”, sus actitudes y comportamiento denotaban tedio cansancio, y en algunos casos resistencia e incredulidad a las actividades.
- En el caso de la expresión de emocionalidad, los docentes manifestaron expresarse mejor de manera verbal, corporal y escrita.

Por otro lado, respecto a la categoría del juego plástico:

- Los maestros encontraron que las actividades artístico-plásticas son útiles, les permiten conocer y acercarse mejor a sus alumnos y a ellos mismos.
- Respecto a la pertinencia de las reglas, en los ejercicios o actividades artísticas en la escuela, las opiniones estuvieron divididas. Aunque, los profesores se inclinaron a proponer reglas flexibles.
- Los datos sobre el concepto del tiempo también fueron divididos. Algunos docentes manifestaron que el tiempo que se dedica a estas actividades en la escuela es suficiente, cuando otros comentaron que se requiere más tiempo en las escuelas, para dedicar a estas actividades. Coincidieron en que el tiempo para las actividades artísticas en la escuela, es limitado pues se dedica más tiempo a otras asignaturas, que se consideran más importantes.

4.4.2. Fase 2. Desarrollo de las sesiones teórico-prácticas

Una vez aplicado el cuestionario, que tenía por objetivo indagar las ideas de los docentes, con respecto a las actividades artístico-plásticas y sus prácticas en el contexto educativo, se dio inicio formalmente a la intervención del taller de capacitación docente, ¡Manos a pintar!: El juego plástico.

El taller tuvo lugar en una institución educativa primaria en la alcaldía de Tláhuac, dentro del contexto de la semana de capacitación docente. Estos días, los profesores se preparan repasando los planes de estudio, y actualizándose sobre actividades o sistemas y prácticas pedagógicas nuevas.

Aunque, el taller inicialmente se diseñó para llevarse a cabo de manera virtual, al final las prácticas se pudieron llevar a cabo de forma presencial, pese a la incertidumbre por la contingencia sanitaria de COVID 19.

Como se ha mencionado antes, se trabajó con un grupo de 22 docentes, divididos en dos grupos, esto por espacio y para seguir los protocolos de sana distancia, dentro de los espacios cerrados. Estos grupos los llamaremos “A” y “B”.

En el grupo “A” se concentraron profesores, hombres y mujeres de entre 28 a 64 años, en horario de 9 a 10:30 am y el grupo “B” estuvo integrado por profesores, hombres y mujeres de entre 24 y 68 años, en el cual se trabajó en horario de 11 a 12:30 pm. En ambos grupos, se contó con la presencia de profesores que impartían las asignaturas de español e inglés, por ser una escuela bilingüe, así como profesores de educación física, danza, música, taller de habilidades digitales y tae kwon do.

Se pidió a los participantes usar ropa cómoda, que permitiera el movimiento, y que no importara si se manchaba de pintura. El material fue proporcionado por la institución educativa, así como un reproductor de música y proyector para la presentación teórica. La herramienta mesa paleta fue proporcionada por la que escribe.

El programa se dio por terminado al finalizar la práctica 5, en la que los participantes, que así lo desearon, expusieron y compartieron, de manera verbal, sus experiencias durante las sesiones.

También, se aplicó un cuestionario escrito al final de la sesión 5. En él, se recogieron observaciones y opiniones de los participantes, acerca de los conocimientos y prácticas aprendidas.

Foto 18. Taller ¡Manos a Pintar!: El juego plástico



Fuente. Imagen propia. Colegio privado en Tláhuac, 5/08/21.

Foto 19. Taller ¡Manos a Pintar!: El juego plástico



Fuente. Imagen propia. Colegio privado en Tláhuac, 2/08/21.

Es importante anotar que, las sesiones se desarrollaban siempre iniciando con la teoría, y posteriormente se llevaba a cabo la práctica. En la exposición de la teoría, se contemplaba siempre un espacio de libre expresión, en la que los docentes, si así lo deseaban, compartían parte de su día o alguna anécdota, para dar pie al intercambio de diálogo. Esta técnica tuvo un efecto positivo entre el grupo y esta investigadora, pues se motivó la escucha activa, logrando un ambiente de amabilidad y confianza para la realización de las prácticas.

Al ser un taller teórico-práctico, se ha optado por mostrar las observaciones y comentarios de los docentes, en dos tablas por separado. En la tabla número 10, se proporciona la información obtenida en la exposición teórica, y los temas o códigos tratados, así como sus comentarios durante la sesión y, se abría un espacio para compartir puntos de vista. Asimismo, se muestran las anotaciones sobre las conductas de los participantes durante la práctica, mientras se realizaba el ejercicio y los maestros se acercaban a la que escribe, para compartir algún pensamiento o idea.



Tabla 10. Codificación de observaciones y comentarios del taller ¡Manos a pintar!: El juego plástico EXPOSICIÓN TEÓRICA		
Categorías	Grupo "A"	Grupo "B"
Día 1 C1T Primer acercamiento y experiencias con la Educación Artística	Menosprecio de las actividades , materiales caros, danza , perfección , presión, disgusto , teatro, prohibición, castigo, obligación , actividades que promueven la creatividad, imaginación.	Experiencia afortunada, facilidad para dibujar , concursos, no se da importancia a las obras , sensación de no pertenencia, enseñanza de técnicas, ideas preconcebidas , baile , evadir responsabilidades , sensación de pertenencia.
Día 2 C2T Arteterapia, Escucha activa y Acompañamiento Emocional, Iniciativa de Ley emocional de la CDMX	Niños secuestrados, poner atención a los cambios de conducta de los alumnos , responsabilidad de las instituciones educativas, no es suficiente escuchar , hay que actuar , falta de empatía, automatización de actividades, no es lo que me gusta hacer .	Los docentes en este grupo participan poco , en esta ocasión no hubo comentarios, la sesión comenzó tarde. Solo hubo comentarios en relación con el uso de la herramienta (mesa paleta). Por la disposición del mobiliario en el salón, donde hicimos el taller, los docentes manifestaron que fue pesado , el ir y venir de la mesa a la obra .
Día 3 C3T La Educación Creadora de Arno Stern	Me ha parecido muy interesante el trabajo... podemos buscar la transversalidad desde nuestras áreas y darnos cuenta de lo que le gusta a mis alumnos , por todas las reglas que debemos seguir como maestros, no hay tiempo para estas actividades , no es necesario ser psicólogo para ver en los dibujos de los niños.	La sesión comenzó tarde, no hubo participaciones , los profesores bostezaban y escuchaban con los ojos cerrados .
Día 4 C4T Juego de mancha	No hubo comentarios sobre la teoría.	La sesión comienza tarde. No hubo comentarios sobre la teoría.
Día 5 C5T Manos a pintar: El juego plástico	Se aplicó un cuestionario de cierre de taller y se hizo resumen de los temas vistos.	Se aplicó un cuestionario de cierre de taller y se hizo resumen de los temas vistos

Fuente. Elaboración propia con base en Coffey y Atkinson, (2003) y Cohen, Manion y Morrison, (2018)

Siguiendo la teoría de Coffey (2003) y Cohen (2018), en la tabla 10 anterior, se han organizado los datos recolectados de la sesión teórica, la cual consistió en darle un espacio a los maestros para externar sus diversos sentires, antes de comenzar con la exposición de la teoría.

En este caso, el tema de cada sesión corresponde a la categoría que se trabajó, lo que corresponde a la columna de la izquierda. En las columnas de en medio y derecha, se concentró lo que se considera es información relevante para la investigación. En estas

dos columnas, central y derecha se marcan con negritas las recurrencias que dan paso a los códigos, que a su vez conforman las categorías, tanto de lo que fue observado como lo que fue escuchado, como parte de la expresión de los docentes.

Este espacio, que se abría a los maestros tenía la intención de ser una especie de *warm up* o *ice breaker*, es decir, un espacio introductorio para preparar la entrada al tema de la sesión. En este espacio, los profesores eran libres de participar o externar algo acerca de la misma sesión o algo más personal.

Este ejercicio fue muy rico en cuanto a información, aunque este espacio de libre charla no estaba contemplado para recolección de datos, los profesores comenzaron a expresarse libremente, y a establecer empatía y confianza hacia el espacio en el que se trabajaba, y hacia esta investigadora que fungió a la misma vez, como facilitadora de las actividades, lo que ayudó a establecer uno de los objetivos del taller, crear un espacio de confianza libre de juicios.

Tabla 11. Codificación de observaciones del taller ¡Manos a pintar!: El juego plástico EXPOSICIÓN PRÁCTICA		
Categorías	Grupo "A"	Grupo "B"
Día 1 C1P Juego garabato 1	Sonrisas, miradas atentas , gesticulaciones positivas, movimientos de cabeza asintiendo, agrado por los colores, me siento libre, me siento ligera , sentí mi ropa pesada, me gustó mi creación , me sentí perdido, me sentí triste.	Falta de atención al inicio, pero luego se mostraron atentos al trabajo, me identifico con mi obra , creo que me conecté con la obra , fue muy relajante, olvidé mi preocupación por los contagios, hacemos algo diferente, con todo respeto, ¿de qué sirve estar aquí?, me dejé fluir, estar y sentir, me sentí libre.
Día 2 C2P Juego garabato 2	La actividad quedó incompleta por tiempo, sin embargo, los comentarios en general del grupo fue que salían más relajados . En esta sesión se dio un acercamiento con uno de los profesores, quien propuso realizar la transversalidad de estas actividades con las de él, en este caso la educación física.	Los docentes fueron atentos a sus obras. Me falta tiempo para terminar mi obra, marco mucho mis límites, no me gustó el ejercicio de ayer porque fue muy libre , me gusta terminar lo que empiezo, la música influyó, hoy me conecte más, hablar de color me estresa porque soy daltónico, falta tiempo para estas actividades.
Día 3 C3P Juego de pintar	En esta práctica se indicó a los docentes que la regla del día era trabajar sin límites.	Les propuse trabajar sin límites. Yo no puedo trabajar sin límites, movían la cabeza

	<p>Chin ya me pase, me van a regañar porque me pase, cuando te dicen que eres libre no sabes que hacer, me pasa con los niños cuando les dices es libre, ellos contestan ¿cómo?, creo que tiene que ver con el conocimiento guiado, hacer de la experiencia algo tuyo, dentro de lo libre, también hay reglas, hay tiempos para todo, en las clases especiales los niños son libres, lo relacioné con la Educación Montessori, deberíamos sugerir más espacios como estos, el trabajo de hoy me gustó mucho, me siento bien.</p> <p>Como en esta sesión no se reprodujo música, los profesores se organizaron para cantar. No deseaban irse del salón.</p>	<p>negando. En esta sesión los profesores hablaban y platicaban entre ellos, la atención estaba pérdida.</p> <p>3 profesores trabajaban 20 min y me expresaban que ya habían terminado.</p> <p>Un profesor aplica la técnica de <i>dripping</i> sin saberlo, pero me indica que siente la necesidad de hacerlo, la profesora al lado le dice “no me vayas a ensuciar”, algunos profesores usan márgenes en sus obras, utilizan otro tipo de herramientas (vasos) para dibujar figuras (círculos).</p> <p>Fue difícil trabajar sin límites, pero me divertí y me gustó, me costó trabajo el ejercicio de hoy, soy muy estructurada</p>
<p>Día 4 C4P Juego de mancha</p>	<p>En esta sesión uno de los profesores comenzó a usar incluso sus dedos como herramienta para esparcir la pintura en el lienzo.</p> <p>Me cuesta trabajo desprenderme, terminé haciendo algo definido, traemos ya un conocimiento, para los niños el tiempo no es importante pero para los adultos sí, me siento en confianza hice <i>click</i> contigo, me he sentido muy relajada es un espacio para ser nosotros mismos, vi que los dibujos de los demás eran más bonitos que los míos, es un espacio de respeto, tenemos prejuicios acumulados, respeto al mundo del otro, la calificación es muy estresante, me gusta el taller pero no nos da tiempo, me frustra no poder terminar mi trabajo por el tiempo, podríamos utilizar estas técnicas como técnicas de relajación, siempre andamos corriendo, nos atiborran de cosas en vez de motivarnos, me identifiqué con el color, estas actividades motivan a hacer comentarios más positivos, evitar juicios, a veces la misma institución no te apoya.</p>	<p>Me he desestresado y salgo tranquila de aquí, la verdad es que no contamos con tiempo no lo vamos a poder hacer tal vez una tarea de fin de semana.</p>
<p>Día 5</p>	<p>Siempre estás en autocontrol no quieres salir de ese orden, todos</p>	<p>Mi perspectiva y expectativas sí cambiaron, aunque considero</p>

C5P Manos a pintar: El juego plástico

hacían manchas, pero bien **ordenaditas**, **sentí** que después ya **no había juicios, me relajó**".

que **no hay tiempo** para realizar estas actividades, veo como el **dibujo ayuda** a los niños a **expresar lo que sienten**, los proyectos de arte son una forma de **sensibilizar a los alumnos**, es que ni de chiquito había hecho estas cosas **me divertí**, venía **enojada** pero después **sentí un respiro, me ayudó a aceptarme y entenderme, tocó cosas** en mí y me **movieron cosas**.

*La abreviatura *CXP* se refiere a Categoría, día, Práctica

Fuente. Elaboración propia con base en Coffey y Atkinson, (2003) y Cohen, Manion y Morrison, (2018).

Ahora, en la tabla 11 anterior, se recolectan las observaciones y comentarios, que se registraron durante la parte práctica de cada sesión, que sigue el mismo principio, con base en la teoría de Coffey (2003) y Cohen (2018).

De igual forma, la columna de la izquierda corresponde a las categorías, es decir, los temas que se tocaban en cada ejercicio práctico. Las columnas del centro y derecha muestran los comentarios, que esta investigadora recolectaba, ya sea a manera de acercamiento directo, si los docentes solicitaban esa aproximación o por comentarios indirectos, es decir, conversaciones entre ellos mismos, y que esta investigadora escuchaba de manera casual e indirecta, y que apoyaba en el desarrollo de la investigación. Sobre estos últimos comentarios, cabe mencionar que eran recolectados mientras los maestros se encontraban trabajando, cada uno en su obra.

Además de las observaciones generales del taller, y que se concentraron en una bitácora o notas de campo (Taylor y Bogdan, 1985), también se elaboró un resumen, en el que se registraron otros aspectos como, por ejemplo; las dificultades de moverse en el espacio, el trabajo con la mesa paleta y su organización, entre otros puntos que influyeron en el desarrollo de la práctica (ver anexo 4 pág. 278).



4.4.3. Fase 3. Aplicación del cuestionario del final del taller

Como parte de las actividades de cierre del taller, se consideró la aplicación de un cuestionario, cuyo objetivo fue realizar una indagación sobre las ideas de los docentes, una vez que ya habían tomado el taller y así, realizar una comparativa para observar si se había producido algún cambio en las ideas de los profesores.

Las preguntas que se incluyeron en este cuestionario fueron las siguientes:

1. ¿Qué expectativas tenía sobre el taller? ¿Se cumplieron?
2. ¿Qué actividad te gustó más y por qué?
3. ¿Cómo te sientes ahora que terminó el taller?
4. ¿Expresaste lo que sentías en el taller? ¿Cómo lo lograste?
5. ¿Crees que estas actividades te ayudaron en algo? ¿En qué te ayudaron?
6. ¿Te parece que las reglas de las actividades fueron las adecuadas?
7. ¿Te parece que el tiempo dedicado a cada actividad fue el adecuado? ¿Te gustaría tener más sesiones? ¿Por qué?

De la misma manera en la que se realizó el cuestionario de inicio de taller, esta actividad de cierre se realizó al inicio de la última sesión, en la que los docentes resolvieron el cuestionario, en un tiempo estimado de 20 a 30 min.

Los resultados generales, de este cuestionario, se muestran en la siguiente tabla número 12, misma que se desarrolló siguiendo las teorías de Coffey (2003) y Cohen (2018) destacando los códigos con negritas.

Tabla 12. Respuestas del cuestionario final del taller		
Preguntas a los docentes	Grupo "A" hombres y mujeres docentes de entre 28 a 64 años	Grupo "B" hombres y mujeres docentes de entre 24 a 68 años
1. ¿Qué expectativas tenía sobre el taller? ¿Se cumplieron?	En general los docentes expresaron que si se alcanzaron sus expectativas. Aprender algo diferente y de manera lúdica sobre lo artístico.	En general los docentes expresaron que si se alcanzaron sus expectativas. Desarrollar habilidades creativas, crear un espacio de desestrés, expresar ideas y pensamientos, aprender , entender a la pintura como medio de expresión.
2. ¿Qué actividad te gustó más y por qué?	Pintar, me libera, Garabato, Mancha.	Juego de pintar, mancha, garabato.
3. ¿Cómo te sientes ahora que terminó el taller?	Bien, relajada , deseoso de dar continuidad, tranquila , interesada	Triste de que terminó el taller, relajada , feliz , contenta,

	en el tema, contento, motivada, agradecido.	interesada en más talleres así, me conozco más.
4. ¿Expresaste lo que sentías en el taller? ¿Cómo lo lograste?	Sí por la confianza que se creó con la maestra, dejándome llevar, relajada , fue complicado desprenderse de las reglas, lo disfruté, me falta mejorar en mis emociones, siendo yo misma.	Me sentí libre de expresar mis emociones, concentrándome en mi espacio, a través de mis pinturas, sentí confianza con la maestra , me costó trabajo expresarme, me gustó escuchar, soltando mi creatividad, me expresé sin decir palabras, fluyó.
5. ¿Crees que estas actividades te ayudaron en algo? ¿En qué te ayudaron?	Sí, me despejé, me sentí tranquila, acepté mis dibujos y ya no los comparé, me relajé, liberé mis emociones , estar en contacto con otros después de tanto encierro, en mi autoeducación , conocer y desarrollar la parte emocional de cada ser humano, recordé expresar mis emociones .	A ser creativo, a reflexionar, conectarme conmigo misma , a desestresarme, relajado y sentí paz, me reencontré , a planear e implementar estrategias, me autoanalicé para entenderme, sentí calma, hay más formas de acercarte a los alumnos .
6. ¿Te parece que las reglas de las actividades fueron las adecuadas?	En general los docentes comentaron que las reglas de las actividades fueron las adecuadas.	En general los docentes comentaron que las reglas de las actividades fueron las adecuadas.
7. ¿Te parece que el tiempo dedicado a cada actividad fue el adecuado? ¿Te gustaría tener más sesiones? ¿Por qué?	En general a esta pregunta estuvo dividida entre sí y no, argumentando la falta de tiempo para la realización de estas actividades. Hubo profesores que consideraron estas actividades como “un gran apoyo emocional para los docentes”.	En general a esta pregunta contestaron que faltó tiempo para desarrollar las actividades.

Fuente. Elaboración propia con base en Coffey y Atkinson, (2003), y Cohen, Manion y Morrison, (2018).

La tabla anterior número 12, da cuenta del interés que mostraron los docentes, ante las actividades realizadas en el taller. Los profesores siguieron manifestando la idea de aprender nuevas técnicas, que pudieran apoyar en su labor docente, tanto para ellos mismos como para sus alumnos. Mencionaron también las preferencias hacia cada uno de los ejercicios. Así, el grupo “A” se inclinó hacia el juego garabato y el de mancha, en tanto que el grupo “B”, se inclinó hacia el juego de pintar y el de mancha.

En general los maestros, expresaron emociones tales como felicidad y tranquilidad, al referirse a como se encontraban emocionalmente al terminar el taller. Aunque, también expresaron la tristeza que les causaba, haber llegado al final de las actividades, esperando que en el futuro se retomaran, pues lo consideraron, un espacio necesario para poder trabajar con su emocionalidad.

Entre otros aspectos que se resaltaron fueron, por un lado, la confianza que se generó hacia la facilitadora de las actividades, es decir a la que escribe y, por otro lado, que el tiempo es un factor determinante para poder realizar estos ejercicios, dado que, en la práctica dentro del trabajo en el aula, no se cuenta con momentos suficientes o se limita para este tipo de ejercicios, dentro del contexto educativo.

Los códigos (Cohen, 2018, p.669) que más sobresalen, de acuerdo con este último cuestionario, en relación con las categorías (Coffey, 2003, p.31) que se proponen en esta investigación, se detallan en la siguiente tabla número 13:

Tabla. 13 Codificación del cuestionario de final del taller	
Categorías	Códigos
ACOMPANIAMIENTO EMOCIONAL DOCENTE (Emocionalidad y escucha activa)	<p>Expectativas sobre el taller: Aprender algo nuevo y diferente relacionado con actividades artísticas.</p> <p>Actividades preferidas: Juego de pintar, garabato y mancha.</p> <p>Estado emocional: En general, los docentes expresaron que se sentían relajados pero a la vez tristes de terminar el taller.</p> <p>Lenguajes de expresión: En general los docentes conectaron con la actividad de la pintura y y manifestaron lo importante que fue establecer un espacio de confianza con la maestra.</p>
JUEGO PLÁSTICO	<p>Utilidad de las actividades: Los docentes manifestaron que estas actividades les funcionaron para autoconocerse y conocer más de sus propias emociones.</p> <p>Aplicación y uso de reglas: En general los docentes mencionaron que las reglas fueron las adecuadas.</p> <p>Tiempo: Los docentes manifestaron que el tiempo que se dedica a estas actividades fue insuficiente</p>

Fuente. Elaboración propia con base en Coffey y Atkinson, (2003), y Cohen, Manion y Morrison, (2018).

En síntesis, se puede decir que, de acuerdo con la información de esta tabla, la codificación de las categorías de Acompañamiento Emocional Docente (emocionalidad y escucha activa) muestra lo siguiente:

- Sobre las expectativas al respecto del taller: los docentes manifestaron el deseo de aprender nuevas técnicas, relacionadas con las actividades artísticas.
- Las actividades preferidas al final del taller: en realidad no hubo alguna que sobresaliera sobre las otras, en general los juegos de mancha, garabato y de pintura fueron del agrado de los docentes.
- En lo que respecta al estado emocional de los maestros: al finalizar el taller se encontraban relajados y tranquilos, aunque expresaban la “tristeza” que les causaba el final de las actividades y deseaban que continuaran en el futuro.
- En cuanto a los lenguajes de expresión: al final del taller los profesores conectaron con las técnicas de pintura propuestas. Además, surgió el concepto de confianza y la importancia de establecer este vínculo, con la facilitadora del taller, en este caso la que escribe.

Respecto al concepto de juego plástico, los docentes manifestaron:

- En general las actividades fueron de utilidad para los maestros, en cuanto al autoconocimiento de su propia emocionalidad.
- De acuerdo con las reglas que se propusieron en el taller, en general, los profesores manifestaron que fueron las adecuadas.
- En lo que respecta al tiempo, concepto que ha tomado gran importancia en la investigación, los docentes manifestaron que para este tipo de actividades el tiempo es reducido y desearían que los periodos de tiempo fuesen más extensos.

4.4.4 Fase 4. Antes y después del taller: Contraste de cuestionarios

Para este momento, en el proceso de la investigación, es pertinente mostrar los códigos que han arrojado ambos cuestionarios, el de inicio del taller y el que marcó el final de las actividades, así también, desarrollar el contraste entre ambos, con la intención de revisar cambios o prevalencias de los datos que arrojaron ambos documentos.

La siguiente tabla número 14 muestra esta información, lo que expone las ideas de los docentes, tanto previas como con las que se terminan una vez finalizado el taller, ¡Manos a Pintar!: El juego plástico.



Tabla. 14 Contraste de cuestionarios: Antes y después del taller	
Antes del taller	Después del taller
<p>ACOMPANAMIENTO EMOCIONAL DOCENTE (Emocionalidad y escucha activa).</p> <p>Expectativas sobre el taller: Aprender algo nuevo de manera divertida, expresión de emociones.</p> <p>Actividades preferidas: Pintar, dibujar, bailar, escuchar música, cantar.</p> <p>Estado emocional: Bien, Feliz, tranquilo, preocupado, emocionado, relajado.</p> <p>Lenguajes de expresión: Lenguaje corporal y hablado, escritura.</p>	<p>ACOMPANAMIENTO EMOCIONAL DOCENTE (Emocionalidad y escucha activa).</p> <p>Expectativas sobre el taller: Aprender algo nuevo y deferente relacionado con actividades artísticas.</p> <p>Actividades preferidas: Juego de pintar, garabato y mancha.</p> <p>Estado emocional: En general, los docentes expresaron que se sentían relajados pero a la vez tristes de terminar el taller.</p> <p>Lenguajes de expresión: En general los docentes conectaron con la actividad de la pintura, y manifestaron lo importante que fue establecer un espacio de confianza con la maestra.</p>
<p>JUEGO PLÁSTICO</p> <p>Utilidad de las actividades: La mayoría de los maestros manifesto que, sí les son útiles para conocer mejor a sus alumnos y expresar lo que sienten.</p> <p>Aplicación y uso de reglas: Las opiniones fueron divididas entre sí y no, pero se manifesto la idea de la flexibilidad en las reglas.</p> <p>Tiempo: Las opiniones fueron divididas entre sí y no, pero se manifesto la idea de que el tiempo que se dedicaba era insuficiente y que se dedicaba más tiempo a otras asignaturas.</p>	<p>JUEGO PLÁSTICO</p> <p>Utilidad de las actividades: Los docentes manifestaron que estas actividades les funcionaron para autoconocerse y conocer más de sus propias emociones.</p> <p>Aplicación y uso de reglas: En general los docentes mencionaron que las reglas fueron las adecuadas.</p> <p>Tiempo: Los docentes manifestaron que el tiempo que se dedica a estas actividades fue insuficiente.</p>

Fuente. Elaboración propia con base en Coffey y Atkinson, (2003), y Cohen, Manion y Morrison, (2018).

Así, observamos que en general ambos documentos muestran pocos cambios en las concepciones de los profesores, respecto a las actividades plásticas en el entorno educativo.

Por un lado, en cuanto al Acompañamiento Emocional Docente (emocionalidad y la escucha activa):

- Los maestros esperaban aprender algo relacionado con el arte, expectativa que según los docentes sí se pudo lograr.

- Para lo referente a las actividades preferidas, al no experimentar otras variantes más que las actividades plásticas, resaltando la pintura, se logró que los profesores se identificaran con esta técnica de expresión.
- Durante el taller, se mantuvo un estado de relajación y tranquilidad en el desarrollo de cada una de las sesiones. Aunque, al final se produjo el efecto de nostalgia por la actividad que terminaba.
- A pesar de que los maestros, tenían preferencia por los leguajes corporales y verbales, para expresar su emocionalidad, al final del taller se logró que vieran el juego plástico, como un medio más para expresarse emocionalmente. Así también, la confianza que se estableció entre la que escribe y los participantes del taller, fue fundamental para propiciar la libre expresión de los maestros.

Por otro lado, en cuanto al juego plástico:

- En ambos momentos, antes y después de las actividades del taller, los docentes manifestaron que este tipo de prácticas eran útiles, para su actividad profesional. Sin embargo, como se observa en la tabla anterior, en un inicio, los maestros se centraban en sus alumnos y el conocimiento de estos, aunque al finalizar el taller, también se reconocieron como entes activos del proceso y con necesidad de auto conocerse y autoexplorarse, a través de las prácticas del juego plástico.
- En cuanto a las reglas que se propusieron en el taller, pese a que al principio se percibía diversidad de opiniones, al final se concluyó en que fueron las adecuadas.
- Finalmente, el tiempo fue un factor que permaneció en la mente de los docentes, al expresar que, la duración de las actividades fue muy corto y que les gustaría se pudiera implementar de una manera permanente, y con períodos de tiempo más largos, tanto para ellos como para poder realizarlos con sus alumnos.



Cap. 5 Los maestros también sienten: Análisis e interpretación de resultados



Hasta este momento, se ha recabado información y datos que dan cuenta de la realidad en la que se sumergen los docentes, en cuanto al acompañamiento emocional se refiere, pero ¿qué significa todo esto?, ¿qué interpretación podemos darle a la información obtenida?

Este quinto capítulo, “Los maestros también sienten: Análisis e interpretación de resultados”, inicia con la última parte de la intervención con los profesores, que son justamente las entrevistas que se realizaron a los maestros, a un año después de haber concluido las actividades del taller. La información que se obtiene, de estas entrevistas, da cuenta del estado emocional de algunos de estos maestros, posterior a la práctica de campo y cuáles eran sus perspectivas en relación con la experiencia vivida.

El análisis de la información que se va recolectando, en un proceso de investigación, es una de las etapas más importantes de todo estudio, pues es la interpretación que dará el investigador, de todo lo que ha observado, apoyándose en algún modelo que convenga, o sea el más adecuado para explicar el fenómeno estudiado, en un intento por contestar a las preguntas de investigación, ¿cuáles son las problemáticas que enfrentan los docentes de educación primaria, para establecer un acompañamiento emocional en el aula? y, ¿cuáles son las expectativas del juego plástico como herramienta conceptual y metodológica, en torno al proceso de acompañamiento emocional del docente en el aula?

De esta manera, tanto los procesos metodológicos, como las herramientas que se utilizan y buscan explicar las vivencias y experiencias, expresan lo que las personas, que viven algún hecho en común, dan a conocer en sus propias palabras, o dicho en otros términos, “el objeto de la investigación cualitativa es, la forma en la que las personas experimentan el mundo y los fenómenos relacionados” (Hautala, 2011, p.73).

En este sentido, la investigación cualitativa en la cual se intenta, conocer a detalle la realidad de cada fenómeno, resulta pertinente para el presente estudio en tanto que, lo que se busca es conocer los vínculos entre la experiencia artístico-plástica y la emocionalidad de los docentes, así como saber las dinámicas que permitan la práctica del juego plástico dentro del marco de la currícula escolar.

Además, es importante anotar también que, como en todo proceso, cada etapa de la investigación, guarda estrecha relación una con otra, y en este sentido, el análisis de

la información recabada no se da en un solo momento, sino que ocurre a lo largo del proceso, desde estar observando, anotando en la bitácora, o en este caso, escuchando lo que platicaban los participantes del taller. De esta manera, como investigadora me adentré al fenómeno de estudio con ciertas percepciones de la realidad, que posiblemente rebasará las ideas con las que comencé esta indagación, al buscar la respuesta a los objetivos que se plantean al inicio de cada investigación, que en este caso es primero conocer algunas de las problemáticas a las que se enfrentan los docentes de educación primaria, para establecer un acompañamiento emocional, a través de la experimentación artístico-plástica, y segundo saber las expectativas del programa juego plástico, como herramienta conceptual y metodológica motivadora, para el docente en el aula, en torno al proceso de acompañamiento emocional del docente.

Hasta este momento, se ha mencionado la importancia de escuchar y acompañar a los profesores en sus procesos emocionales, para lo cual se han recabado datos, comentarios y observaciones, con la intención de conocer la realidad de este fenómeno, al que se ha dado el nombre de Acompañamiento Emocional Docente (AED).

5.1 Etapa 3. Final de la intervención. Acompañamiento Emocional Docente (AED)

Para el año 2021, el tema de la pandemia por COVID 19 que comenzó en el 2020, se fue aligerando en cuanto a trastocar los estados de ánimo, y por consecuencia, la emocionalidad de los profesores se fue impregnando de emociones más placenteras, como la felicidad, y el estrés se fue aminorando.

Así, la institución educativa, donde se realizó el trabajo de campo, siguió brindando los servicios educativos de manera híbrida, esto se refiere a que dieron la libertad a las familias de elegir, si los alumnos tomaban clase presencial o de manera remota, lo que permitió, que se pudiera dar continuidad a la investigación.

Así, a partir de los vínculos que se generaron entre la que escribe y la comunidad educativa, con la que se llevaron a cabo las prácticas de campo, fue posible realizar un seguimiento, a un año después de la intervención del taller ¡Manos a pintar!: El juego plástico, y observar si los profesores habían, en algún momento, recurrido a la herramienta del Acompañamiento Emocional Docente (AED)*.

El Acompañamiento Emocional Docente (AED)* se ha definido como una herramienta, que facilita la concientización de las emociones del docente, para poder hablar de las mismas, dentro del ambiente laboral y darse la oportunidad y el permiso de hablar de ellas, con el fin de darles importancia, atención y reconocimiento.

A manera de cierre de la investigación, se realizaron 5 entrevistas, lo que permitió dar paso al análisis y las conclusiones de esta investigación, 4 de estas entrevistas se realizaron a docentes que participaron de la intervención del taller, quienes impartían diversas materias, la selección de los entrevistados se decidió por cuestión de disponibilidad de tiempos y por así convenir al estudio, algunas tuvieron lugar en el patio del colegio y otras se realizaron de manera remota.

Estas entrevistas, tuvieron la intención de indagar si los profesores habían podido, de alguna manera, aplicar durante el ciclo escolar y en el sistema híbrido, lo aprendido en el taller, ya sea con ellos mismos o con sus alumnos, o simplemente si los docentes habían continuado con sus obras iniciadas en las prácticas.

La quinta entrevista, se realizó a la directora del colegio, en las instalaciones de la escuela, y tuvo el objetivo de indagar la perspectiva de la parte administrativa, respecto a lo observado y al desempeño de sus maestros, además de indagar la pertinencia o prospectiva de incluir estas actividades dentro de la currícula escolar *, por este motivo el análisis de esta entrevista quedará por separado a la de los docentes.

Es importante mencionar aquí que, la entrevista de la directora fue un factor de suma importancia para este estudio, en tanto que, mucha de la información obtenida de esta fuente, dio luz a la pregunta de investigación acerca de las expectativas del juego plástico, como herramienta docente dentro del aula.

5.1.1 Entrevistas con los docentes

Las entrevistas con los profesores se codificaron siguiendo las teorías de Coffey (2003) y Cohen (2018), que se han utilizado hasta el momento, codificando a través de los datos o en este caso, primero las categorías o temáticas con base en los testimonios de los entrevistados para dar paso posteriormente a los códigos o conceptos.

Como anteriormente ya se habían hecho algunas entrevistas, y se había realizado ya un trabajo de análisis es prudente entonces, seguir con esa misma línea de trabajo, y así se desarrolla un guión cuyo objetivo principal es obtener respuesta a las preguntas de investigación ¿cuáles son las problemáticas que enfrentan los docentes de educación primaria, para establecer un acompañamiento emocional en el aula?, ¿cuáles son las expectativas del juego plástico como herramienta conceptual y metodológica, en torno al

*El concepto de **currícula escolar*** se abordará de manera breve, durante análisis de la entrevista con la directora del colegio.*

proceso de acompañamiento emocional del docente en el aula? Así se presenta el siguiente guión para entrevistas con los docentes:

- ¿Qué significó para usted haber participado en el taller, ¡Manos a pintar!: El juego plástico?
- ¿Qué aprendizajes le dejó este taller?
- ¿Ha podido aplicar estas prácticas en su labor diaria? ¿De qué manera lo ha hecho? Y si no lo ha hecho, explique cuales han sido los motivos que le han impedido hacerlo, ya sea con sus alumnos o con usted mismo
- ¿Ha cambiado en algo su visión respecto a incluir las prácticas artísticas como parte de su trabajo diario en el aula? ¿De qué manera ha cambiado?
- ¿Ve viable poder aplicar estas prácticas en su labor docente? ¿Por qué?

Para la elaboración de este guión, se tomaron en cuenta tres temas o categorías ejes*: el Acompañamiento Emocional Docente (AED), el juego plástico y la currícula escolar, sin embargo, a medida que se fue desarrollando la entrevista, surgieron dos categorías más: la pandemia por COVID 19, (entendiéndola desde sus repercusiones en los estados emocionales), y el uso de la tecnología.

Desde el punto de vista de esta investigadora, las entrevistas como herramienta de investigación, acercan al investigador a sus fuentes primarias en un aspecto sumamente personal, esto representa la oportunidad, de ver a través de los otros el mismo fenómeno, pero desde diferentes perspectivas. Así, la que escribe, se dio cuenta del ánimo con el que los docentes, aún a un año de las actividades hablan de lo positivo que fue para ellos, la experiencia de los talleres del juego plástico.

“...para mí fue algo nuevo, a pesar de que tengo tantos años inmiscuida en la enseñanza fue algo totalmente diferente muy padre, yo la verdad me sentía como los niños...” (*Entrevista 2, Miss “Almendra”*).

“... (el taller) me representa compañerismo, fue un momento que compartimos entre varios profesores...para mí poder compartir esa parte de arte de expresión tanto para mí mismo como para con otros compañeros fue un momento de compañerismo para mí pero muy especial... el salir de mi zona de confort que es aprendizaje, es creo lo mejor que nos pudo compartir esa experiencia...” (*Entrevista 3, Prof. “Abeto”*).

Así también, a través de los testimonios de estos profesores, se vislumbra la importancia del Acompañamiento Emocional Docente (AED).

**Para este estudio se entenderá que las categorías son las temáticas sobre las cuales giran las preguntas de las entrevistas, y que son propuesta propia de la investigadora.*

“...opte por el dibujo para relájarme con los niños, sobre todo cuando llegas a un momento en el que ya vas a explotar, me pongo a hacer garabatos para relajarme ya tengo mis libros en los que hago anotaciones, tengo mis garabatos, porque si digo mis alumnos no tienen la culpa...” (*Entrevista 1, Miss “Maple”*).

“...a veces se olvida que nosotros también somos personas, que también tenemos problemas, que tenemos emociones, que tenemos que llegar aquí a estar sonriendo siempre...” (*Entrevista 2, Miss “Almendra”*).

“...es complicado hace 6 años mi papá quedó ciego, hay ciertas circunstancias en casa que uno pasa y dormir a veces es la opción. A veces ya uno tiene hasta un triple trabajo, en la escuela y la casa, es mucho el agotamiento y uno entonces lo que quiere hacer es desconectarse...” (*Entrevista 3, Prof. “Abeto”*).

Por otro lado, a juzgar por lo vertido en los testimonios de estos 4 profesores, respecto a la propuesta del juego plástico se dejó entrever, entre otros aspectos, que la idea de no juicio permeó en la forma en la que pueden mirar a sus alumnos y su desarrollo personal, además de la importancia de la expresión a través de lenguajes no verbales. También, se mencionó que por lo menos para ellos, el juego del garabato fue con el que más se identificaron, y al que más ven posible como aplicación en sus actividades del día a día.

“...en sexto tengo niños que les cuesta escribir muchas veces en redacción, les cuesta, pero ya el dibujo se les da más fácil, les digo pues dibuja expresalo...” (*Entrevista 1, Miss “Maple”*).

“...sí, he tenido situaciones de estrés, he aplicado la del garabato, es el que más me gustó y la verdad es el que más he aplicado, me ha relajado, es con el que más me identifiqué...” (*Entrevista 4, Prof. “Arce”*).

Además del aspecto emocional que se involucra en el juego plástico, otro de los aspectos importantes a indagar en esta investigación, es conocer la pertinencia de estas prácticas, que involucran la actividad artístico-plástica en el entorno educativo como parte del día a día, en la labor docente. En estas entrevistas se notó que, por un lado, depende del grado de enseñanza y la materia, se podría considerar la pertinencia del desarrollo de estas actividades, aunque por otro lado, lo ven poco viable, debido al tiempo limitado con el que cuentan para impartir lo correspondiente al programa establecido.

“...yo creo que sí sería dentro de la currícula, porque los talleres son opcionales no lo toman tan en serio como si fuera una materia español o matemáticas, en el currículum tenemos el área de las artes, sí me gustaría que al final terminará en currícula...” (*Entrevista 1, Miss “Maple”*).

“...al ser maestro de sexto se nos pide cubrir la certificación de Cambridge. Aunque me encantaría poderlo aplicar, si es un poco más complicado aplicarlo, cualquier momento se aprovecha para preparar la certificación...” (*Entrevista 3, Prof. “Abeto”*).

“...yo soy de educación física en el otro colegio (nivel secundaria) como que ahí es en donde más lo aplicaría, no tanto aquí (primaria, clase de artes marciales). Lo veo como un complemento, yo todavía no sé cómo implementarlo aquí...” (*Entrevista 4, Prof. “Arce”*).

El tema de la pandemia por COVID 19, no quedó al margen de la entrevistas, fue una categoría que desde el inicio de esta investigación, surgió y se fue haciendo más presente, pero como un factor que impactó directamente en los estados emocionales de los profesores, de ahí la relevancia para este estudio.

“...como profesor a veces, sí me angustia mucho el rezago académico que hay con los niños. Emocionalmente creo que están muchísimo mejor que al inicio, yo los veía callados y asustados...” (*Entrevista 2, Miss “Almendra”*).

“...tenemos un cambio principalmente emocional, los niños al regresar a la escuela hay de dos, o se sienten más acogidos en la escuela o el ahora tengo que adaptarme a mi grupo, a veces hasta noto el agotamiento en ellos...” (*Entrevista 3, Prof. “Abeto”*).

“...sí ha afectado en cuestión a lo que es la psicomotricidad, la habilidad mental, y el sobrepeso...” (*Entrevista 4, Prof. “Arce”*).

Como se ha mencionado antes, en este caso en particular, esta escuela siguió en funciones bajo el sistema híbrido, que la misma institución define como la impartición de clases de manera presencial y remota, a consideración de los padres de familia. Este sistema permitió que los alumnos pudieran asistir a la escuela, o permanecer en sus casas conectados a la plataforma ZOOM, para tomar sus clases.

Los maestros atendían ambos formatos tanto presencial como remoto, lo que representó un reto para el trabajo en conjunto con la tecnología.

“...esta parte virtual me limita mucho, porque no conozco a los niños, ellos sienten que están en casa, mi burbuja, mi espacio y nada más cumplo, porque tengo que cumplir...” (*Entrevista 1, Miss “Maple”*).

“...me gusta mucho mi grupo de quinto pues si estamos viendo un tema y de repente teacher ¿por qué el panal de las abejas es hexagonal? automáticamente en el iPad lo proyecto...” (Entrevista 3, Prof. “Abeto”).

“...es un tanto complejo, al principio sí les llamaba la atención a los chicos el estar conectados, eso también depende de los papás porque hay veces que trabajan y no se dan el tiempo para sus hijos, al final los tienen descuidados y no cumplen, ni estando en la casa, no se conectan...” (Entrevista 4, Prof. “Arce”).

Con los datos recabados de los testimonios de estos profesores, fue posible desarrollar la siguiente tabla número 15, que muestra las recurrencias de los datos que dan pie primero a las categorías* y luego a los códigos (Cohen, 2018, p.669), lo que corresponde a un primer vistazo hacia la organización de la información obtenida en las entrevistas.

Tabla 15. Codificación de entrevistas a un año del taller	
Categorías	Códigos
Cat.1 Acompañamiento emocional docente	Espacio seguro Autoconocimiento Pertenencia a un grupo Empatía Acompañamiento Emocional Escucha Activa Vínculo
Cat.2 Juego Plástico	Respeto Mirada de no juicio Preferencias al juego garabato Empatía Espacio Seguro Autoconocimiento Lenguaje no verbal
Cat. 3 Currícula escolar	Actividad curricular no formal Tiempo Lenguaje no verbal Aprender algo novedoso Desconocimiento del tema Grados de enseñanza y materias
Cat.4 Pandemia	Empatía Alteración de los estados emocionales y físicos Acompañamiento emocional Escucha Activa Vínculo
Cat. 5 Tecnologías	Sistema híbrido (presencial y remoto) Diferentes lenguajes

Fuente. Elaboración propia con base en Coffey y Atkinson, (2003) y Cohen, Manion y Morrison, (2018).

*Para este estudio se entenderá que **las categorías** son las temáticas sobre las cuales giran las preguntas de las entrevistas, y que son propuesta propia de la investigadora, y **los códigos** se refieren a aquellos conceptos o palabras que se relacionan con lo dicho por los docentes durante las entrevistas.

De acuerdo con esta tabla número 15, en la columna de la izquierda, se colocan las categorías que se interpretan de los temas que se abarcaron en las entrevistas, y a las que corresponden cada uno de los códigos. En la columna de la derecha se muestran los códigos que se obtuvieron, de las recurrencias de los datos, en este caso y haciendo referencia al modelo de Cohen (2018, p.669) en el cual se van seleccionando aquellas palabras o códigos con más reincidencia y que marcamos en negritas para hacer esa distinción. Así también, tener siempre en mente que estas entrevistas, se realizaron a un año de haber experimentado el taller.

De esta manera, se puede observar que, en la primera categoría que corresponde al Acompañamiento Emocional Docente (AED), en general los profesores expresaron que, habían encontrado un lugar, donde se permitían reconocerse como parte de un grupo, conocer aspectos de sí mismos, que no habían experimentado antes como por ejemplo, la empatía hacia ellos mismos y sus alumnos, lo que al final les había permitido acercarse más a ellos, y reforzar el vínculo hacia sus estudiantes, lo que da la posibilidad de realizar un acompañamiento y poner en práctica la escucha activa, por parte del profesor.

La segunda categoría que corresponde al juego plástico, estos profesores dijeron sentirse más identificados con el juego de garabato, así también reconocieron haberlo puesto en práctica, en algún momento después de la intervención con el taller, lo que dio cabida a la expresión no verbal y a la mirada de no juicio, aspectos medulares del taller.

La tercera categoría, en la que se propone la inserción de estas prácticas artístico-plásticas, como parte de los programas oficiales de la escuela, los maestros tuvieron opiniones divididas, esto debido en parte a las materias y grados que imparten, por ejemplo, las profesoras que imparten en los grados iniciales, consideran que sí podrían incluirse estos ejercicios en su día a día, contrario a los profesores que imparten en grados más altos, o que imparten materias que tienen que ver con el ejercicio físico.

La cuarta y quinta categoría Pandemia y Tecnología respectivamente, surgen de la preocupación que aún sentían los docentes, respecto a los efectos de la pandemia por COVID 19, desde el punto de vista emocional y que desde el 2020 hasta el 2022 no dejó de causar incertidumbre. Así, los desórdenes emocionales como el miedo, la ansiedad,

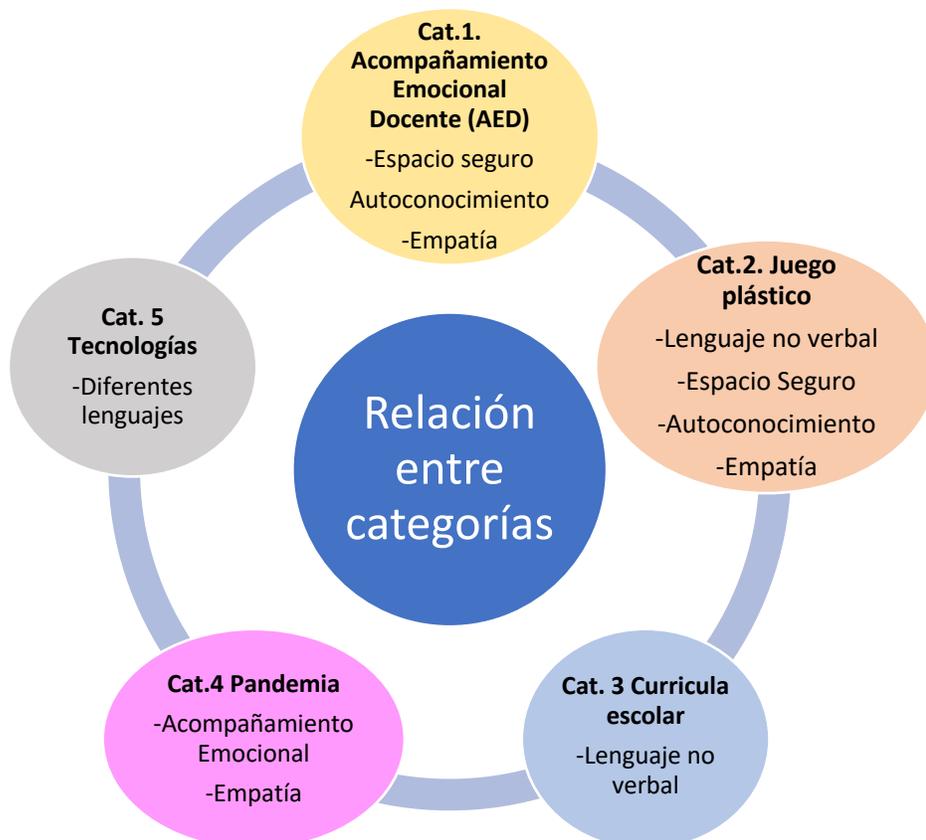
el agotamiento, el uso de las tecnologías y el reto que este aspecto ha representado desde sus inicios, dejaron clara la necesidad de trabajar la emocionalidad docente.

Los maestros requieren espacios de expresión, que les permitan explorar su emocionalidad, reconectarse con ellos mismos, ver lo positivo de esta experiencia y, trabajar con las herramientas que les permitan seguir motivados, para realizar su labor profesional, misma que se ha desvinculado de su parte humana.

No basta solo con capacitarse a nivel pedagógico, se requieren herramientas que les permitan trabajar sus emociones, para de esta manera, permear a sus alumnos en pro de un beneficio integral, para la comunidad educativa en general, los docentes también sienten.

Lo anterior, ahora nos permite ubicar las relaciones entre las categorías, y de esta manera observar las relaciones existentes, mismas que permiten ver el fenómeno de manera global, y construir así el siguiente esquema número 10, en el que se marcan los códigos relacionados en cada categoría.

Esquema 10. Codificación de entrevistas finales, categorías y sus relaciones



Fuente. Elaboración propia con base en Coffey y Atkinson, (2003) y Cohen, Manion y Morrison, (2018).

En el esquema 10 anterior, se incluyen solo aquellos códigos que tuvieron más presencia en cada categoría, “así la codificación vincula todos los fragmentos de los datos a una idea o concepto en particular” (Coffey, 2003, p.32), en palabras propias de esta investigadora, el esquema 10 ilustra, como cada categoría* se vincula con todas las demás en un forma circular, en tanto que los códigos o palabras que se han repetido con más frecuencia se retoman para ir armando una red de códigos, pertinentes para seguir con la investigación. En este sentido, la descontextualización de los datos permite separar la información, conservando su significado, para reorganizarlos en códigos, y a la vez, colocarlos en la categoría o categorías a las que pertenecen (Coffey, 2003, p.36).

Así queda establecido que, todas las categorías se relacionan entre sí (ver esquema 10 anterior), en tanto que:

- **Cat.1. Acompañamiento Emocional Docente (AED) y Cat.2. Juego plástico**
Se relacionan entre sí puesto que, en ambas categorías se genera la necesidad de crear espacios seguros, en donde el docente pueda expresarse libremente, a través del juego plástico, en un contexto de respeto y empatía.
- **Cat.1. Acompañamiento Emocional Docente (AED) y Cat. 3 Currícula escolar**
Aquí la relación se da, al proponer un aprendizaje novedoso de interés a los docentes, que involucra otros lenguajes además del verbal. Sin embargo, por la misma naturaleza del ejercicio, al no considerarse dentro de la currícula formal escolar, no se dispone de tiempo para desarrollar estas prácticas.
- **Cat.1. Acompañamiento Emocional Docente (AED) y Cat.4 Pandemia**
Esta es posiblemente la relación que más sobresalió, dentro del marco de la investigación pues, aunque en inicio la pandemia no se consideraba una categoría importante, al avanzar en el trabajo de campo, fue haciéndose más presente, considerando el aspecto emocional. Desde nuestro punto de vista, la pandemia dejó entrever la necesidad de realizar un Acompañamiento Emocional Docente (AED), a raíz de las alteraciones emocionales de los profesores.
- **Cat.2. Juego plástico y Cat. 3 Currícula escolar**
Lamentablemente, como se ha mencionado antes, las prácticas artísticas ocupan un segundo lugar en el contexto educativo, por lo que, los espacios para desarrollar este tipo de ejercicios quedan como parte del contexto extracurricular.
- **Cat.2. Juego plástico y Cat.4 Pandemia**
Esta es posiblemente otra de las relaciones con más presencia en la investigación, puesto que conforme se daban las prácticas de campo, es decir el taller, los profesores fueron capaces de entrar a un espacio de reflexión sobre sí mismos, y

Para este estudio se entenderá que **las categorías son las temáticas sobre las cuales giran las preguntas de las entrevistas, y que son propuesta propia de la investigadora, y **los códigos** se refieren a aquellos conceptos o palabras que se relacionan con lo dicho por los docentes durante las entrevistas.*

de expresión en el que, a través de la propuesta del juego plástico, de un lenguaje no verbal, surgieron la empatía y el acompañamiento.

- **Cat.2. Juego plástico y Cat.5 Tecnologías**

En este sentido, se denotó la importancia de los diferentes lenguajes para poder lograr un acompañamiento, por un lado, emocional y por el otro académico.

- **Cat. 3 Currícula escolar y Cat.4 Pandemia**

Aquí se podría mencionar que la relación se establece, en el momento que se manifiesta un evento de trascendencia mundial, que da a conocer la carencia de conocimientos y herramientas para hacerle frente, desde lo emocional.

- **Cat. 3 Currícula escolar, Cat.4 Pandemia y Cat.5 Tecnologías**

A raíz de la pandemia por COVID 19, se presenta la necesidad de recurrir a tecnologías remotas para seguir impartiendo la labor docente, lo que representa un reto para algunos profesores y que en la actualidad es una herramienta importante en el contexto educativo.

5.1.1.1 Visión del cuerpo administrativo: Entrevista con la Directora del plantel

Después de realizar las entrevistas con los profesores, en las que se observó la necesidad de trabajar con la emocionalidad, es pertinente explorar ahora la mirada del cuerpo directivo del colegio, quien a pesar de no haber participado activamente en el taller, a través de esta entrevista, se manifestó la participación positiva por parte de la plantilla docente.

Los temas a desarrollar para la entrevista a la directora del plantel fueron:

1. ¿Qué significó para la institución integrar el taller, ¡Manos a pintar!: El juego plástico, en las actividades de la semana de capacitación docente?
2. ¿Qué interés percibió de parte de los docentes y de los directivos de la institución? ¿Hubo alguna retroalimentación? ¿Cuál fue la retroalimentación?
3. ¿Considera que estas prácticas y conocimientos benefician a sus docentes? ¿De qué manera y por qué?
4. ¿Qué tan factible considera que se pueda seguir implementando esta actividad en la institución? (dentro de los planes y programas o de manera extracurricular y ¿por qué?)
5. ¿Qué instancias o medios podría proponer para la implementación de estas prácticas dentro de la institución?
6. ¿Le gustaría continuar con estas prácticas en su institución? ¿Por qué?

Esta entrevista con la directora del plantel, maestra de educación primaria desde hace más de 40 años y, con experiencia laboral en la Secretaría de Educación Pública (SEP) en la Ciudad de México, a quien llamaremos Miss “Violeta”, tuvo el objetivo de analizar la pertinencia de esta actividad, en el contexto educativo, toda vez que, se observaron las actitudes positivas, con que los docentes acogieron estas prácticas artístico-plásticas.

En este caso, las preguntas 4, 5, y 6, iban enfocadas a obtener información que diera respuesta a la pregunta de investigación relacionada sobre las perspectivas de incluir el juego plástico como herramienta metodológica en el aula.

Sus testimonios fueron:

“...la actitud de los maestros fue genial, porque salían muy contentos... llegaban contentos jugando con una actitud muy abierta relajados, la verdad una actitud que quisiéramos que tuvieran siempre...” (*Entrevista 5, Miss “Violeta”*).

Además de mencionar la actitud de los profesores acerca del juego plástico, *Miss “Violeta”* también lamentó el tiempo tan limitado que hay para poder dar a los docentes, de manera sistemática, este tipo de actividades. También mencionó que particularmente ese año, la Secretaría de Educación Pública (SEP) sugirió trabajar gestión de emociones, como parte de las juntas de capacitación docente, a las que se someten los profesores cada inicio de ciclo escolar y al respecto dijo:

“... fue una situación de mucha apertura, para que ellos (los docentes) trabajaran en la parte emocional, después de su taller yo dí gestión de emociones, fue muy fácil, el maestro siempre se reprime... no se expresan y ahora se ponían de pie para hablar, pero porque ya tenían un trabajo preparado, eso yo como directora lo percibí muy adecuado y muy agradable aunque como repito, el tiempo que tenemos nunca es suficiente...” (*Entrevista 5, Miss “Violeta”*).

Una de las intenciones de esta investigadora al realizar esta práctica, fue poder capacitar a los profesores para que, en un momento dado, ellos puedan implementar este trabajo tanto de manera directa docente-docente, como de manera indirecta docente-alumno, y que el conocimiento del juego plástico, trascienda al llegar finalmente a los alumnos, aunque el factor tiempo es una condicionante para tal fin:

“...la intención es que el mismo (taller) se pase a los niños, no sólo se quede a nivel docente, ... con los niños serían cuestión de organizarnos por tiempo, desafortunadamente el maestro siempre anda corre y corre...” (*Entrevista 5, Miss “Violeta”*).

Aunque, quedó manifestado el interés de la directora, por incluir actividades relacionadas con el arte:

“...recuerdo que el año antepasado antes de irnos por la pandemia teníamos el taller de creciendo con arte (arte dramático), que se daba una vez al bimestre... yo decía debo meter las actividades y enlazar, yo tenía como actividad un cuento y hablaba de un personaje que el señor traía como marioneta...” (*Entrevista 5, Miss “Violeta”*).

Por otro lado, además de conocer la pertinencia de estas actividades, dentro del contexto educativo de primaria, el objetivo de la entrevista con la directora del plantel es justamente conocer las posibilidades del juego plástico, como parte de la currícula escolar, por lo que, si bien no ahondaremos en el tema curricular, es importante establecer lo que para esta investigación es la currícula escolar.

Así, tomaremos entonces, los conceptos de María Acaso y Clara Megías desarrollados en el texto *Art Thinking*, en el que se menciona que dentro del contexto educativo se incluyen 3 áreas de trabajo principales: “la educación formal, (la que se sitúa en un marco legislativo), la no formal (la que no se sitúa dentro de un marco legislativo, pero que está sustentada por una institución, asociación u otro tipo de unión organizada) y la informal (es decir, el contexto de trabajo en educación que se desarrolla en cualquier otro lugar, como nuestros hogares, y en el que la figura de la educadora la representan las madres, cuidadoras, tutoras, abuelas, tías, hermanos mayores, etc.)” (Acaso, Megías, 2017, p.36).

Con esta cita, en palabras propias, para los términos de esta investigación, se entenderá que: la educación formal; en nuestro caso, es todo aquello que es aceptado y legislado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), miembro gubernamental en México, encargado de gestionar lo que se incluye o no en los programas de estudio de las escuelas primarias, la educación no formal; es entonces aquella que si bien no forma parte de este programa oficial, tiene un sustento teórico pero se sustenta en otros contextos fuera del tiempo y espacios del programa oficial, estaríamos hablando por ejemplo, de los museos y talleres, y finalmente la educación informal; que es la que aprendemos en la casa y con la familia.

Por lo anterior, se entiende que, la consideración de implementar el juego plástico dentro de las actividades diarias de la currícula oficial, queda en manos de la Secretaría

de Educación Pública (SEP), y así lo deja ver el testimonio de la directora Miss “Violeta” al mencionar:

“...definitivamente lo dejaría como una actividad extracurricular, primera porque no ésta dentro de la currícula y dos, porque viene el nuevo modelo educativo (hace referencia al modelo de la Nueva Escuela Mexicana), en el que se incluyen cuatro componentes importantes, que hablan de una globalización para desarrollar habilidades...” (*Entrevista 5, Miss “Violeta”*).

También, como se ha mostrado a lo largo de toda esta investigación, el tema de la pandemia por COVID 19, cobró mucha importancia en los testimonios y comentarios de la comunidad escolar, pero desde la perspectiva emocional, es decir, la manera en la que esta afecto los estados emocionales de la sociedad, y así menciona:

“...nuestros docentes están enojados. Esta parte del ser humano está llena de incertidumbre, de miedo, muchos perdieron familiares, perdieron personas cercanas... debemos hacer una terapia sistemática de sanación, no la tenemos hecha, trabajamos emociones pero los profesores no se expresan de manera natural, porque es ante mis autoridades o ante mis compañeros, estoy en evidencia... mucha resistencia... yo pienso que este proceso va a tardar mucho tiempo, porque no hemos vivido las consecuencias, y la otra parte es que, la función del maestro ha sido desvalorizada.” (*Entrevista 5, Miss “Violeta”*).

Finalmente, el tema de la tecnología, categoría que surgió durante las primeras entrevistas a los docentes, también cobro cierta importancia. Esta escuela, cuenta con la plataforma digital de sistema UNOi* y durante la pandemia trabajó de manera híbrida, es decir, el profesor se conectaba a través de la plataforma ZOOM y de esta manera se impartían las clases, con población presente, si así lo deseaba, y/o remota para los alumnos que preferían estar a distancia.

“...los maestros están partidos en dos...están enojados porque no obtienen los resultados que quieren. Están cansados, estresados y frustrados, esos son los maestros de ahora, y no solo los de aquí, así están en todos lados. Afortunadamente, nuestra escuela cuenta con sistema UNOi, gracias a eso y al apoyo de los padres, hemos podido sobrevivir. En el sistema UNOi tenemos constantes capacitaciones, aunque siempre son en la tarde, situación que también cansa a los maestros, pero todo el tiempo estamos en constante capacitación.” (*Entrevista 5, Miss “Violeta”*).

Con los datos que se obtuvieron en la entrevista con la directora de este colegio, y desde su visión, se realiza la siguiente tabla de codificación, la cual sigue la teoría de Coffey (2003) y Cohen (2018), en la que se organizan las categorías en relación con las

Sistema UNOi* Plataforma que permite la gestión de la estructura escolar y sus contenidos digitales de acuerdo a las necesidades de cada colegio.

recurrencias y de esta manera se da pie a la creación de los códigos, mismos que se obtuvieron en las entrevistas de los maestros, pues a pesar de no seguir el mismo guión, los temas que surgieron guardan cierta afinidad.

Tabla 16. Codificación de entrevista a la directora <i>Miss "Violeta"</i> a un año del taller	
Categorías	Códigos
Cat.1 Acompañamiento emocional docente	Compañerismo Acompañamiento Emocional Vínculo Alteración de los estados emocionales y físicos
Cat.2 Juego Plástico	Tiempo Actividad novedosa Emoción
Cat. 3 Currícula escolar	Actividad curricular no formal Tiempo Preferencias e intereses a nivel dirección Capacitación a nivel pedagógico Falta de motivación
Cat.4 Pandemia	Alteración de los estados emocionales y físicos Acompañamiento emocional
Cat. 5 Tecnologías	Sistema híbrido (presencial y remoto) Plataforma UNOi Alteración de los estados emocionales y físicos Capacitación a nivel pedagógico Falta de motivación

Fuente. Elaboración propia con base en Coffey y Atkinson, (2003) y Cohen, Manion y Morrison, (2018).

De manera general y con la información que se ha recabado en esta tabla con número 16 se puede decir que desde la perspectiva de la dirección de este colegio:

- **Cat.1 Acompañamiento Emocional Docente (AED):** Hay una necesidad importante de trabajar el estado emocional de los docentes. No solo en la actualidad, pues como se ha mencionado, saber gestionar el estado emocional de cualquier persona, repercute directamente en su desempeño, no solo personal sino también laboral.
- **Cat.2 Juego Plástico:** Esta actividad, impacto positivamente en el ánimo del cuerpo docente, quien requería un espacio de expresión e integración. Sin embargo, al priorizar la capacitación del profesorado, a nivel pedagógico, se dejan tiempos limitados a experimentar con otras técnicas, que se consideran de poca utilidad, en el desempeño profesional.

- **Cat. 3 Currícula escolar:** Como lo mencionó *Miss “Violeta”* en esta entrevista, los conocimientos que no aparecen dentro del programa oficial, de la Secretaría de Educación Pública (SEP), no son prioritarios, por lo que el tiempo se dirige a aquellos saberes “necesarios”, según los planes y programas oficiales, lo que repercute directamente en el ánimo de los maestros, al realizar su labor profesional.
- **Cat.4 Pandemia:** La pandemia mundial por COVID 19, ha sido un factor decisivo en los procesos educativos, pues ha mostrado con mayor énfasis, la importancia y necesidad que existe, respecto a los estados emocionales del cuerpo docente.
- **Cat. 5 Tecnologías:** En este caso particular, este centro educativo cuenta con sistemas de tecnología digital que le han permitido llevar a cabo su labor como centro de enseñanza, aunque el sistema híbrido con el que trabajaron durante el tiempo de pandemia requirió tiempo de capacitaciones extra, por parte del cuerpo docente, lo que minó el estado, no solo emocional sino físico de los profesores.

En este punto del análisis debemos retomar que, la intención de esta entrevista con la directora de la escuela era, conocer las posibilidades de incluir al juego plástico, dentro de la currícula formal, misma que es gestionada por la Secretaría de Educación Pública* (SEP) y que propone, dentro del diseño del plan curricular, reconocer la necesidad de buscar la mejora en la calidad de la educación, así como en los conocimientos disciplinarios tradicionales y, otros más novedosos a los que darles lugar, en la organización curricular (SEP, 2017, p.90).

En este sentido, la diversidad de las escuelas, así como la diferencia de sus circunstancias, demanda libertad y flexibilidad, especialmente en lo referente a la currícula. Por tal motivo, se otorga a la comunidad de cada escuela, la capacidad de decidir parte de su currícula y así, ahondar en conocimientos y aprendizajes clave, para ampliar las oportunidades de desarrollo emocional y social, de acuerdo con los intereses y necesidades, de cada centro educativo.

La siguiente imagen 19, ilustra los tres componentes curriculares del plan de estudios formal. Según la Secretaría de Educación Pública (SEP), todos son igual de importantes, y ninguno debe predominar más que los otros dos. De esta manera, se otorga libertad a la comunidad educativa para ampliar los aprendizajes, al incorporar espacios curriculares, pertinentes para cada comunidad escolar (SEP, 2017, p.43).

**La Secretaría de Educación Pública SEP, es el despacho del poder ejecutivo federal encargado de la administración, regulación y fomento de la Educación en México.*

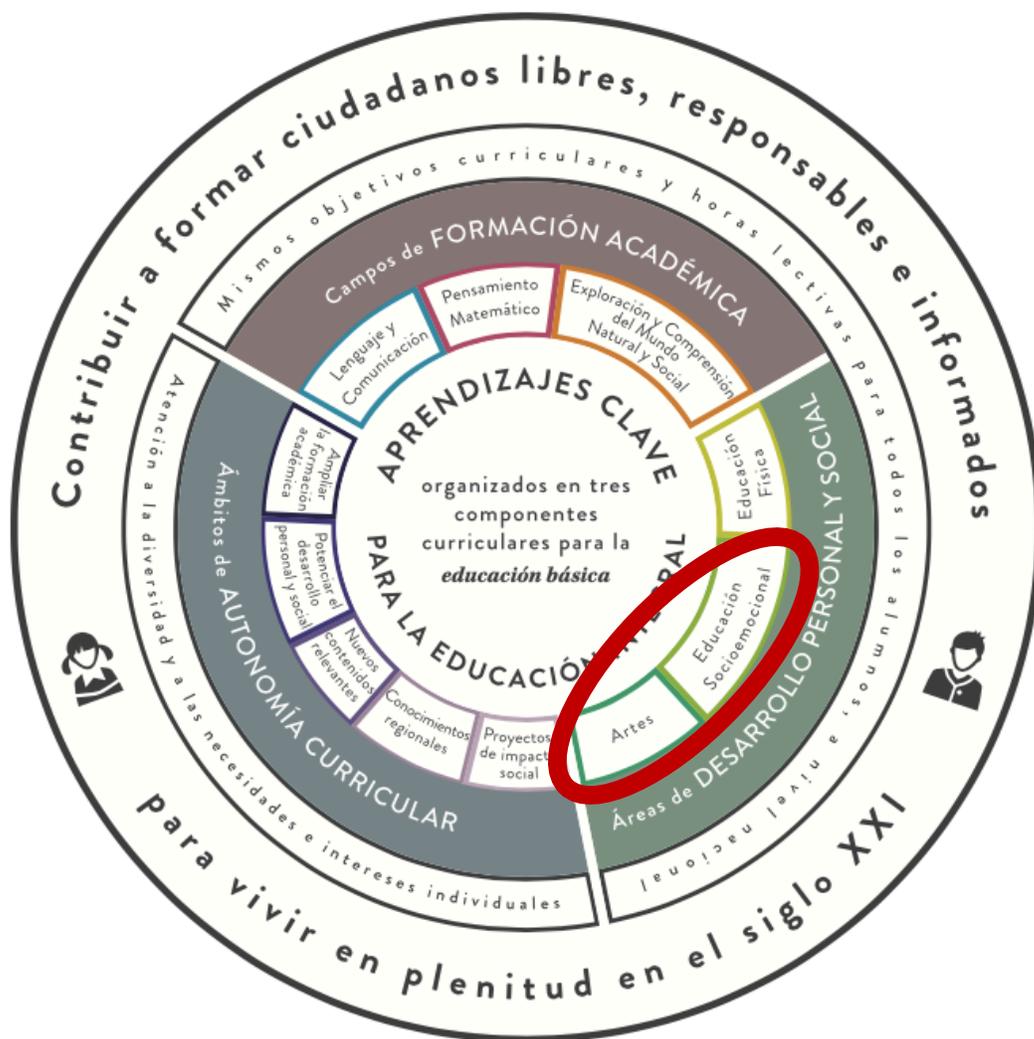


Imagen 19. Componentes circulares. Tomado del texto “Aprendizajes clave para la educación integral”. Pág. 109.

En la imagen 19 anterior, se marca, con un círculo en rojo, el concepto de arte y el concepto de Educación Socioemocional, ambos de relevancia para esta investigación, para destacar su presencia, dentro de los saberes que se incluyen en la currícula escolar formal.

No obstante, como se ha analizado a lo largo de esta investigación, ante la falta de profesores concedores en áreas relacionadas con las prácticas artísticas y la Educación Socioemocional, estos temas se estandarizan, se subestiman, o simplemente se limitan, por ejemplo, la práctica musical en las escuelas como único medio de expresión, dejando de lado otras prácticas que pueden fomentar la expresión emocional.

Si bien la imagen 19, menciona de manera general los contenidos de la currícula, para otorgar esa libertad de la que se dice, pueden hacer uso las instituciones educativas, según sus propios intereses, desde el punto de vista de esta investigación, esta declaración podría ser la ventana que dé cabida al juego plástico, en las actividades diarias dentro del aula, lo que representaría la oportunidad del maestro para poder seguir conociendo y practicando esta herramienta, en beneficio de él mismo y de sus alumnos.

Foto 20. Taller ¡Manos a pintar!: El Juego Plástico



Fuente. Imagen propia. Colegio privado en Tláhuac, 4/08/21.

Foto 21. Taller ¡Manos a pintar!: El Juego Plástico



Fuente. Imagen propia. Colegio privado en Tláhuac, 4/08/21.

5.2. Contexto general de investigación

Como investigadores, es importante explicar al lector la forma en la que se condujo la recolección de datos e información, así como la manera o maneras de interpretación, proporcionando información suficiente, para que el lector comprenda el contexto de esta. (Taylor y Bogdan, 1987, p.180).

Tal y como se mencionó en capítulo 4to, sobre el método y las técnicas de investigación, este estudio se realizó en tres etapas (ver pág. 159): 1ª Entrevistas a docentes, 2ª Juego plástico y 3ª Acompañamiento Emocional Docente (AED), las cuales representan tres momentos en los que tanto el material empírico como la información, fueron dando dirección y modificando el camino para llegar hasta el análisis. Además, se han seguido los modelos de Coffey y Atkinson (2003) y Cohen, Manion y Morrison (2018), para desarrollar la sistematización de datos e información recabada.

Cada etapa de investigación fue dando paso a categorías y códigos, que para este momento, se considera es información basta y rica que servirá para argumentar y sustentar el análisis, tomando en cuenta que, aunque exista la posibilidad de seguir indagando, todo proyecto de investigación tiene un principio y un fin.

A continuación, se bosquejan algunos aspectos básicos de esta investigación, que según Taylor y Bogdan (1987, p.182), los investigadores deben resumir en cada investigación, para informar sobre el estudio, lo que ayudará al lector para comenzar a evaluar la credibilidad de la investigación.

Tabla. 17 Contexto general de investigación

Metodología cualitativa (Piña, 2018)	Método de investigación-acción o investigación militante (Rojas, 2002:71), talleres (Sáez, 2008), entrevistas, notas de campo o bitácora (Taylor y Bogdan, 1987) cuestionarios de elaboración propia.
Tiempo y extensión del estudio	Intervención-Taller ¡Manos a pintar! el juego plástico, duración de 5 sesiones teórico-prácticas de 1 hora y media. Del 2 al 6 de agosto del 2021.
Escenarios e informantes	-Primera etapa del estudio: Se entrevistaron a 7 docentes egresados de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros y de la Universidad Pedagógica Nacional. -Segunda etapa del estudio: La práctica de campo se llevó a cabo en una institución educativa, primaria privada bilingüe de la alcaldía de Tláhuac. Tuvo la participación de 22 profesores de entre los 28 a 68 años, que impartían las materias de español, inglés, música,

	<p>educación física, natación y tae kwon do, así mismo, estuvieron divididos en 2 grupos asignados por la misma institución, tomando sesiones en horarios de 9 a 10:30am y de 11am a 12:30pm. Esta práctica se llevó a cabo de manera presencial en uno de los salones de la escuela y se contó con un reproductor de música y la mesa paleta.</p> <p>-Tercera etapa del estudio: A un año después de las actividades del taller, se realizaron cinco entrevistas. Cuatro a profesores que habían tomado el taller y una a la directora del colegio.</p>
Diseño de investigación	La autorización para realiza el estudio, fue otorgado a la que escribe por la directora técnica del colegio, toda vez que ya se había establecido el <i>rapport</i> con la misma, por formar parte de la comunidad de padres de la escuela.
Encuadre del investigador	El propósito original de la investigación fue, aplicar estas actividades a algunos niños de primaria de los grados 1° a 3°, aunque, debido a la incertidumbre ocasionada por la pandemia del virus COVID 19, y el cierre de las escuelas, se decidió modificar y aplicar este programa-taller a los docentes, lo que enriqueció la investigación, pues hasta el momento de esta, no hay propuesta alguna de herramienta para trabajar el acompañamiento emocional del docente.
Relación con los informantes	Al inicio de la investigación, se informó a los profesores participantes del taller, que esta actividad era parte de su capacitación para el nuevo ciclo escolar, por lo que los maestros se presentaron con cierta apatía y desmotivación. Al transcurrir las sesiones, los informantes fueron cambiando su actitud de manera que llegaban con más energía y buen humor a las sesiones, lo que dio pie a la expresión libre, y propicio la escucha activa, uno de los objetivos de la investigación.
Control de datos	Si bien las sesiones no estuvieron supervisadas por algún miembro directo de la institución, la directora retomaba el tema en otros espacios de reunión en los que pudo darse cuenta de las opiniones de los docentes, respecto a lo que se realizaba en la intervención del taller. Además, las últimas entrevistas sirvieron de reflexión post taller para realizar el seguimiento de la investigación un año después de este.

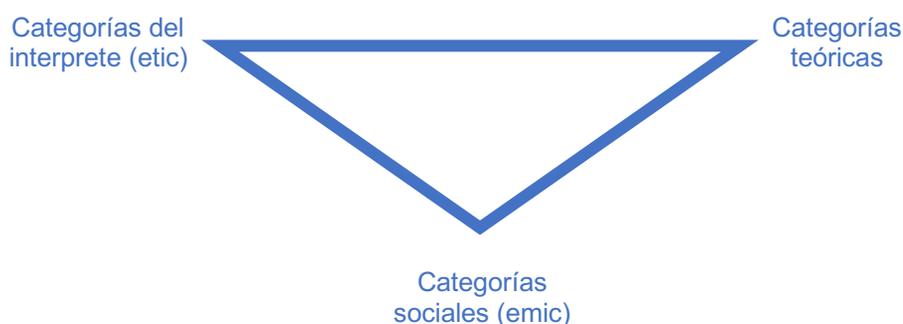
Fuente propia. Con base Taylor y Bogdan (1987, p.182).

Bajo el postulado de Taylor y Bogdan (1987, p.182), se construye la tabla 17, que se adapta a las necesidades de este estudio, para presentar al lector los aspectos más sobresalientes que integran el contexto de la investigación, ahora es pertinente, comenzar a desarrollar el análisis para darle sentido a los datos.

5.3. Relativización de los hallazgos: El Triángulo Invertido de María Bertely

La relativización de los hallazgos, en palabras de Taylor y Bogdan (1987, p.182) se refiere a la comprensión de los datos. La manera en la que la codificación se convierte en la interpretación de la información, que se recolectó durante todo el proceso de la investigación, es decir que, es momento de darle significado a la información que se ha recabado hasta este momento, con el objetivo de buscar las respuestas a nuestras preguntas de investigación, que son las líneas temáticas sobre las que gira la totalidad del estudio.

Al realizar una investigación cualitativa, cuyo contexto es el trabajo docente, un modelo que permite comprender mejor la presente investigación es, la teoría desarrollada por la Dra. María Bertely (2007, p.64), a través de su Triángulo Invertido, el cual, tiene su inicio a partir de la interpretación de subjetividades, en la cultura escolar y es base de su trabajo como etnógrafa educativa.



Esquema 11. Triángulo Invertido de María Bertely (2007, p.64)

En este triángulo permanente, Bertely (2007, p.99) reconoce la necesidad de mostrar los horizontes significativos del intérprete para propiciar su resignificación, la cual va más allá de una triangulación empírica que se da entre tres categorías: por un lado las categorías sociales “definidas como representaciones y acciones sociales, inscritas en los discursos de los actores” (Bertely 2007, p.64) dicho en otras palabras, el *emic* (Flores, 2001) o emisor de la información, es decir el punto de vista de los participantes, en este caso el punto de vista de los docentes; por otro lado las categorías del intérprete “es decir quien interpreta, estas categorías se desprenden de la fusión entre su propio horizonte y el sujeto interpretado” (Bertely 2007, p.64) es decir el *etic* (Flores, 2001) o en

este caso el investigador; y finalmente “de modo paralelo las categorías teóricas producidas por otros autores, relacionadas con el objeto de estudio en construcción” (Bertely 2007, p.64) es decir la teoría.

A través de este Triángulo Invertido, Bertely plantea que “los datos resultan de un constructo interpretativo, es una trama que fusiona subjetividades, objetivándolas” (Bertely 2007, p.67).

De esta manera, Bertely, sugiere hacer un recorrido por la investigación, para revisar el material que se ha recopilado hasta este momento. Es en este punto, que según Bertely, el investigador da sentido a todas sus observaciones, apoyado en la teoría y en lo que sus sujetos participantes, de la práctica, le compartieron como experiencias en la práctica de campo, así comienza la triangulación.

El trabajo de la Dra. Bertely, en cuanto al Triángulo Invertido es mucho más completo y extenso de lo que se muestra, en esta investigación, sin embargo, se retoma solo la parte que cubre las necesidades de este estudio, en términos de la triangulación de las fuentes de información.

5.3.1. Categorías generales

Uno de los retos que el análisis presenta para el investigador, es la manera en la que se aborda la información, que se ha recabado hasta el momento, pero ¿cómo darles sentido a todos los datos? Esta investigación, ha ido evolucionado desde sus inicios, así también, las categorías que se propusieron cambiaron, con el avance de esta.

En este sentido, al repasar y releer los datos recabados, para comenzar al análisis con base en el modelo de triangulación de Bertely, se decidió primero, realizar un resumen de las categorías que se fueron formando, a lo largo de las etapas de esta investigación (ver pág. 159).

Dichas categorías, se fueron recabando según la propuesta teórica de Cohen (2018) en la que, las categorías se van generando y ajustando, de acuerdo a los conceptos con más recurrencia, estos últimos son aquellas palabras que más se repitieron a lo largo de las entrevistas de inicio, y a los que llamaremos códigos, tomando en cuenta que, “ningún estudio utiliza todos los datos recogidos, si no se ajustan no trate de forzar el ingreso de todos los datos” (Taylor y Bogdan 1987, p.168), dicho en nuestras

propias palabras, hubo algunos conceptos o códigos que quedaron fuera del estudio, a razón de que abordaban otras temáticas ajenas al propio trabajo o simplemente no aportaban respuestas a las preguntas de investigación.

Así, se reestructuran las categorías* que se obtuvieron a lo largo de las tres etapas de la investigación (ver pág. 159), analizando las recurrencias de los códigos (Coffey, 2003, p.31), para construir las categorías generales, tratando de organizar y dar sentido a la abundante información del estudio.

Con lo anterior, queda establecido que, para la presente investigación, las categorías generales, reúnen conceptos o códigos previos, con los cuales se comenzó a trabajar, que fueron cambiando pero que al mismo tiempo se fueron relacionando, para formar una trama, dando origen al análisis de datos.

Tabla. 18 Objetivación de categorías generales			
Categorías generales	Etapas 1 Acercamiento a los docentes	Etapas 2 Juego Plástico (Intervención con talleres)	Etapas 3 Acompañamiento emocional docente (AED)
Conocimientos previos (formación docente) y prácticas en Educación Artística	-Formación docente en Educación Artística -Prácticas de la Ed. Artística en el aula	-Primeros acercamientos sobre las actividades artísticas	-Falta de capacitación
Relación entre actividad artística y acompañamiento emocional en las escuelas	-Acompañamiento emocional en las escuelas	-Acompañamiento y expresión emocional en el aula -Relación entre la expresión emocional y la expresión artística	-Práctica y aplicación de lo aprendido en el taller
Interés en aprender sobre actividades artísticas	-Ausencia de conocimientos	-Interés por aprender sobre actividades artísticas	-Cambios en la visión de los docentes respecto a las actividades artísticas -Interés por aprender nuevas herramientas
Acompañamiento Emocional Docente (AED)	-Desórdenes emocionales sin atención	-Emocionalidad y escucha activa	-Escucha activa, mirada de no juicio
Juego plástico		-Juego garabato -Juego de pintar -Juego mancha	-Juego garabato -Juego mancha
Currícula Escolar	-Tiempo limitado -Sin evaluación		-Actividad no formal
Creación de espacios de tiempo y físicos para la práctica artística	-Tiempo limitado	-Tiempo limitado para la práctica artística en las escuelas	-Creación de espacios seguros de expresión -Tiempo limitado
Pandemia por COVID 19	-Alteraciones emocionales de los docentes sin atención	-Alteración emocionales de los docentes sin atención	-Alteración emocionales de los docentes sin atención
Aprendizajes especializados	-Aprendizajes pedagógicos		-Tecnologías

Fuente. Elaboración propia con base en Coffey y Atkinson, (2003) y Cohen, Manion y Morrison, (2018).

La tabla 18 anterior, refleja una manera de obtener categorías generales. Estas categorías, corresponden a las interpretaciones propias del investigador, en este caso la que escribe, y las categorías sociales, para este caso los docentes, que participaron del estudio, y finalmente las categorías teóricas, para lo que, se aplica y se adecua el modelo del Triángulo Invertido de Bertely (2007, p.64). Estas categorías generales, reflejan el camino de la investigación desde la etapa uno, en la que se realizó el primer acercamiento al campo, a través de entrevistas con docentes, la etapa 2, en la que se realizó el trabajo teórico-práctico, en una intervención de talleres con docentes de primaria y, hasta finalizar con la etapa 3 que se refiere a entrevistas un año después, a los docentes que participaron en la intervención práctica, a través de los talleres.

Así, se resumen los aspectos más sobresalientes de las categorías previas, con las que se inició el estudio y que se generaron en las tres etapas de la investigación, de esta manera, empezamos a establecer relaciones entre, lo que para Bertely constituye, el vértice inferior y superior izquierdo, de su triángulo invertido (ver pág. 213).

Teniendo las categorías generales, que reúnen los aspectos sobresalientes de la indagación, es pertinente seguir con el proceso de triangulación sugerido por Bertely entre el *emic* (categorías sociales), o sujetos participantes en este caso los profesores, el *etic* (categorías del intérprete) o investigador, en este caso la que escribe, y las categorías teóricas (referentes teóricos).

5.3.2 Relación y correlación entre categorías

Una vez establecidas las categorías generales, y conocer las modificaciones que ocurrieron a lo largo del estudio, corresponde ahora, desde el punto de vista de esta investigadora, establecer las relaciones y correlaciones que existen entre ellas y de esta manera organizarlas, en torno al Triángulo Invertido de Bertely (2007, p.64).

Así, de acuerdo con el conocimiento y manejo previo de los datos obtenidos, a lo largo de la investigación, y en relación con el Triángulo Invertido de Bertely (2007, p.64), se ordenan las categorías conforme a la fuente de la cual se obtuvo la información, para este caso, del investigador y de los docentes que participaron, tanto en el taller, como en las entrevistas de inicio y final de las indagaciones.

De esta manera, se organiza una tabla de relaciones y correlaciones de categorías, a la que llamaremos Tabla de Bertely (tabla número 19, se presenta a continuación), en la que se coloca el Triángulo Invertido de Bertely (2007, p.64) a la cabeza, como guía y base principal del desarrollo de la tabla. La triangulación se realiza por nivel, pues en opinión de esta investigadora, el hacerlo de esta manera, propicia un mayor control de la información obtenida, y al final se podrá llegar a los resultados, analizando los patrones que más se repitan.

Esta disposición de datos permite ordenar las categorías, primero con base en la triangulación de información y establecer sus relaciones y correlaciones, así como los patrones, para elaborar la interpretación y finalmente llegar a los resultados.

En la Tabla de Bertely, cada columna pertenece a un vértice del triángulo invertido de Bertely (2007, p.64) es decir, cada columna representa, de izquierda a derecha, las categorías del intérprete-*etic*; es decir las propuestas por la investigadora, la categoría social-*emic*; los docentes y, por último, a las categorías teóricas; es decir lo que se ha encontrado en los autores consultados para este estudio.

Ahora bien, siguiendo las definiciones de una tabla común, del programa Excel, una fila corresponde a un grupo de celdas en horizontal, en este caso, las filas están marcadas con un color distinto. Así, cada color identifica una etapa de la investigación (ver pág. 156), que se marca con un corchete, de lado izquierdo de la tabla. Además, el color asignado para cada etapa de investigación difiere en otros tonos, para indicar las categorías que pertenecen a cada etapa de la investigación, así tenemos que:

Azules: Etapa 1. Acercamiento a los docentes (entrevistas previas)

Verdes: Etapa 2. Juego plástico (actividades del taller)

Amarillos: Etapa 3. Acompañamiento Emocional Docente (AED) (entrevistas finales)

Rosas: Categoría transversal curricula escolar (permea toda la investigación desde la primera etapa de la investigación).

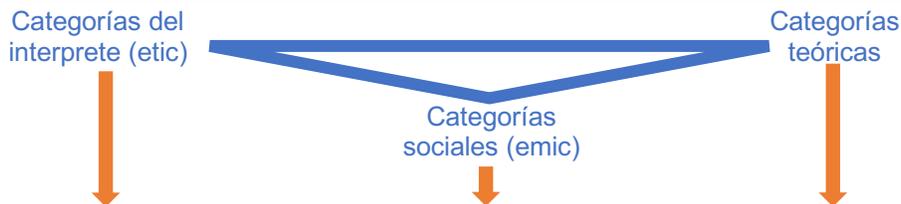
Ahora bien, las categorías generales corresponden a un nivel y así se generan al final 6 niveles, mismos que ayudan a identificar cada momento de avance de la investigación además de que, apoyan a identificar la correlación entre cada nivel (categoría general), así tenemos:

N4. Cat. Acompañamiento emocional docente,

Correlación de categorías: N2, N3, N5

De esta manera la Tabla de Bertely (tabla 19), se ilustra como sigue:

Tabla. 19 “Tabla de Bertely”
Relación-correlación de categorías generales,
respecto al Triángulo Invertido de Bertely



Etapa 1 Acercamiento a los docentes (entrevistas previas)

<p>N1. Cat. Conocimientos previos (formación docente) y prácticas en Educación Artística</p> <p>Correlación de categorías: N2, N3</p>	<p>-Interés en aprender sobre actividades artísticas</p> <p>-Aprendizajes especializados</p> <p>-Prácticas de la Ed. Artística en el aula</p> <p>-Ausencia de conocimientos</p> <p>-Falta de capacitación</p> <p>-Cambios en la visión de los docentes respecto a las actividades artísticas</p>	<p>-Formación docente en Ed. Artística y aprendizajes pedagógicos (UPN,2021) (BENM,2020)</p> <p>-Ausencia de conocimientos y falta de capacitación (Robinson, 2006) (Acaso, 2018)</p>	<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">ESCOLAR</p>	
<p>N2. Cat. Relación entre actividad artística y acompañamiento emocional en las escuelas</p> <p>Correlación de categorías: N1,N3, N4</p>	<p>-Interés por aprender sobre actividades artísticas</p> <p>-Pandemia por COVID 19</p>	<p>-Emocionalidad y escucha activa, mirada de no juicio (Stern,2020), (Mise,2021), (Rodríguez,2021)</p> <p>-Relación entre la expresión emocional y la expresión artística (Stern,2020), (Mise,2021), (Rodríguez,2021)</p>		<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">CURRICULA</p>
<p>N3. Cat. Juego plástico (Práctica y aplicación de lo aprendido en el taller)</p> <p>Correlación de categorías: N1, N2, N4, N5, N6</p>	<p>-Tiempo limitado para la práctica artística en las escuelas</p> <p>-Interés por aprender sobre actividades artísticas</p> <p>-Cambios en la visión de los docentes respecto a las actividades artísticas</p>	<p>-Tiempo limitado (SEP,2011), (SEP, 2017) (Godínez, 2007)</p> <p>-Relación entre la expresión emocional y la expresión artística (Stern,2020), (Mise,2021), (Rodríguez,2021)</p> <p>-Emocionalidad y escucha activa, mirada de no juicio (Stern,2020), (Mise,2021), (Rodríguez,2021)</p> <p>-Juego plástico (Stern,2020), (Mise,2021)</p>		

Etapa 3 Acompañamiento Emocional Docente (AED) (entrevistas finales)	Etapa 2 Juego plástico (actividades del taller)	N4. Cat. Acompañamiento Emocional Docente (AED) Correlación de categorías: N2, N3, N5	-Alteraciones emocionales de los docentes sin atención (Pandemia por COVID 19)	-Relación entre la expresión emocional y la expresión artística (Stern,2020), (Mise,2021), (Rodríguez,2021) -Alteraciones emocionales de los docentes sin atención (Bedolla,2018), (Barriga,2022) -Emocionalidad y escucha activa, mirada de no juicio (Bisquerra,2020), (Serrano,2016),	CATEGORÍA TRANSVERSAL
		N5. Cat. Creación de espacios seguros de tiempo y físicos para la práctica artística y la expresión (Acompañamiento y expresión emocional en el aula) Correlación de categorías: N2, N3, N4	-Alteraciones emocionales de los docentes sin atención	-Alteraciones emocionales de los docentes sin atención (Bedolla,2018), (Barriga,2022) -Emocionalidad y escucha activa, mirada de no juicio (Stern,2020), (Mise,2021), (Rodríguez,2021) -Juego plástico (Stern,2020), (Mise,2021)	
		N6. Cat. Currícula Escolar Correlación de categorías: N3	-Tiempo limitado para la práctica artística en las escuelas -Actividad no formal -Sin evaluación -Tecnologías	-Tiempo limitado para la práctica artística en las escuelas (SEP,2011), (SEP,2017), (Gódinez,2007), (Acaso,2018), (Mise,2022), (Robinson,2006)	

Fuente. Elaboración propia con base en el Triángulo Invertido de María Bertely 2007, Coffey y Atkinson, 2003 y Cohen, Manion y Morrison, 2018

- N* Se refiere al número de nivel con el cual esta investigadora identifica cada categoría de interprete y de esta manera marca las relaciones y correlaciones con las demás categorías.
- Las letras en negritas indican las categorías que más se repiten.
- La etapa (marcada con colores) se refiere a la etapa metodológica en la que se manifiesta cada categoría.
- La currícula escolar se considera la categoría transversal de la investigación, es decir que permea toda la investigación desde la primera etapa.

Es importante aclarar que, para la construcción de la Tabla de Bertely, además de la teoría del Triángulo Invertido de Bertely, también se aplicaron las teorías de Coffey (2003) y Cohen (2018) en las que se sugiere, distinguir los códigos* que presenten un patrón reiterativo, aunque para este punto de la investigación, los códigos se fueron interpretando conforme avanzó la investigación, dando pie a las categorías de cada uno de los elementos que, según Bertely (2007, p.64), intervienen en la triangulación, es decir: categoría social-*emic* (docentes), categorías del intérprete-*etic* (la investigadora) y finalmente, la categoría teórica.

Así, en la tabla 19 anterior, se marcan con negritas las categorías con más recurrencia (patrones), para finalmente construir las relaciones y correlaciones entre ellas, y así dar paso al desarrollo del análisis, por medio de la Tabla de Bertely.

5.3.2.1 Triangulación e interpretación de datos de la Tabla de Bertely

Una vez que se ha explicado la organización de la tabla, corresponde seguir con la interpretación de toda esta información, que se recabó a lo largo de la investigación y que conforma una de las partes más importantes de todo estudio, darle interpretación a los datos e información recabada.

Comencemos entonces por interpretar cada nivel de esta tabla, a la que en adelante se ha referido como “Tabla de Bertely”, así como sus relaciones y correlaciones entre categorías.

N1. Cat. Conocimientos previos (formación docente) y prácticas en Educación Artística

Correlación de categorías con:

N2: Cat. Relación entre actividad artística y acompañamiento emocional en las escuelas.

N3: Cat. Juego plástico (Práctica y aplicación de lo aprendido en el taller)

Al inicio de la investigación, desde la perspectiva de esta investigadora o categoría de intérprete-*etic* para Bertely (2007, p.64), se partió de la premisa de que, a los docentes de y en primaria, no les interesaba conocer ni aplicar ejercicios que tuvieran relación con

**Para este punto de la investigación las categorías son las temáticas interpretadas de la investigadora, que se originaron a partir de los códigos que son aquellos conceptos o palabras que se relacionan con las temáticas.*

la práctica de la actividad artístico-plástica, en el salón de clases, dada la experiencia y vivencia personal.

Dicha premisa, permea el planteamiento tanto del guión para las entrevistas con los docentes de primaria, así como el cuestionario que se aplicó, al arrancar las actividades propias del taller. Estas primeras entrevistas, con las que se arrancó el trabajo de campo de esta investigación, y cuyo vértice según Bertely (2007, p.64) corresponde a las categorías sociales-*emic*, dejaron entrever el interés de estos docentes por aprender de estos temas, así como poder contar con espacios de tiempo para poder experimentar con la plástica.

Esta primera categoría, que ocupa el primer nivel en la tabla 19 (ver pág. 216-217), tenía por objetivo indagar el interés de los docentes, hacia las prácticas artísticas, así como conocer la experiencia y el acercamiento que habían tenido en esta área, no solamente durante su práctica profesional, sino también, durante su formación profesional, pues otro de los primeros supuestos es que, durante la formación de los maestros de primaria en la Ciudad de México, no se destina un espacio al conocimiento y prácticas en estas áreas.

A través de la indagación que se hizo, sobre los contenidos de los programas de estudio de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros y de la Universidad Pedagógica Nacional, en la Ciudad de México (ver pág. 40-42), lo que correspondería al vértice y categoría teórica, según la triangulación de Bertely (2007, p.64), se observa el escaso contenido de temas en el área de la experimentación artístico-plástica, lo que corrobora el limitado conocimiento del cuerpo docente en el trabajo con estos temas, así como la inseguridad y falta de capacitación de los mismos, para ejecutar alguna actividad con sus alumnos, fuera de lo que, en palabras de Acaso (2018) se consideran manualidades en el entorno educativo.

En lo que respecta al cuestionario de inicio del taller, ¡Manos a pintar!: El juego plástico, los maestros (categoría social- *emic*) que participaron manifestaron también el interés por aprender nuevas técnicas, que les permitieran entablar relaciones más afectivas con sus alumnos, y de esta manera propiciar mejores condiciones de aprendizaje, aunque, estaban consientes de la carencia de conocimientos ante estos temas, lo que les limitaba las posibilidades de práctica.

De igual manera, hubo quienes consideraban que las actividades artísticas constituían una pérdida de tiempo, ante conocimientos que tenían que ver directamente con temas académicos, este pensamiento ha acompañado el desarrollo y practica de las actividades artístico-plásticas, en el entorno educativo. Según Ken Robinson (2006), por parte de las categorías teóricas, comenta que el sistema educativo está diseñado para priorizar las habilidades académicas, ante otros conocimientos que se consideran innecesarios, porque así lo demanda el mercado universitario.

Finalmente, con el cuestionario de cierre de las actividades del taller y las entrevistas, a un año después de haber realizado las actividades, se observó un cambio en la visión de los docentes, con respecto a las prácticas artístico-plásticas. Los profesores, pudieron ver que estas prácticas brindaban un espacio de expresión, dentro de la rutina del día a día. Algunos profesores manifestaron que, incluso pudieron aplicar el ejercicio del garabato, para trabajar con sus alumnos en momentos de tensión o estrés, y que la mirada de no juicio (Rodríguez, 2021), aspecto importante en la teoría desarrollada por Arno Stern en la Educación Creadora, pudo permear su visión en cuanto al trabajo de dibujo de sus alumnos.

Ahora, con respecto a las correlaciones con otras categorías y niveles descritas en la tabla 19 (ver pág. 218-219), este último aspecto sobre la mirada de no juicio (Rodríguez, 2021), que se desarrolla como una de las partes medulares del trabajo de Arno Stern, es el nodo de correlación de la categoría de N1 Cat. Conocimientos previos, con la categoría N2 Cat. Relación entre actividad artística y acompañamiento emocional en las escuelas” y la categoría N3 Cat. Juego plástico.

Además, en estas tres categorías, se manifestó el interés de los docentes por aprender sobre las actividades artístico-plásticas, para desarrollar herramientas alternativas, para trabajar con sus alumnos, lo que resultó en un cambio de paradigmas, por lo menos con estos maestros, en cuanto a las bondades y beneficios que otorga la práctica, de este tipo de actividades.

Esta interpretación del N1 Cat. Conocimientos previos (formación docente) y prácticas en Educación Artística, se resume entonces en la limitación de conocimientos y la falta de tiempo para aprender y practicar otras actividades, lo que se relaciona con

la pregunta de investigación acerca de las problemáticas a las que se enfrentan los docentes para establecer un acompañamiento emocional en el aula.

N2. Cat. Relación entre actividad artística y acompañamiento emocional en las escuelas

Correlación de categorías con:

N1: Cat. Conocimientos previos (formación docente) y prácticas en Educación Artística

N3: Cat. Juego plástico (Práctica y aplicación de lo aprendido en el taller)

N4: Acompañamiento Emocional Docente (AED)

Siguiendo con la triangulación de información, sugerida por Bertely (2007, p.64), el N2. Cat. Relación entre actividad artística y acompañamiento emocional en las escuelas, que corresponde a otra de las categorías del intérprete-investigador, y con las que inicio la presente investigación, se propuso con la intención de conocer las relaciones entre las actividades artísticas, y el acompañamiento emocional en las escuelas.

También, se parte del supuesto de que las actividades artísticas en general, y en particular las de índole plástico, representan un canal de expresión emocional importante. En este sentido, se pudieron obtener datos, desde la perspectiva de los docentes, a través de las primeras entrevistas, de la literatura revisada para los antecedentes de esta investigación, así como de las prácticas en el taller.

Durante las entrevistas, con los docentes (categorías sociales-*emic*), se mantuvo la idea del interés por aprender sobre el área artística, ya que los profesores, tenían la idea arraigada de que el arte está vinculado a lo emocional y que, a través de la práctica artística se puede conectar con la emocionalidad de los individuos, aspecto que conectó con el tema de la pandemia por COVID 19 en el año 2020, evento que afectó los estados emocionales en todas las áreas sociales, a nivel internacional, y que sin duda se hizo presente, desde el inicio hasta el final de este estudio.

Aunque, la pandemia por COVID 19 en el 2020, surgió poco tiempo después de iniciar esta investigación, y que no se tenía la intención de tomarlo en cuenta como un aspecto importante, terminó por ser una variante relevante, en el sentido de que afectó invariablemente la emocionalidad de los individuos a nivel mundial. En este sentido este

evento, se vio como una oportunidad de mirar aspectos que, aunque ya estaban presentes, se les daba poca importancia, como es la salud emocional en las escuelas, y así se manifestó desde las primeras entrevistas, ya que se notó la imperante necesidad, de trabajar aspectos emocionales del cuerpo docente.

Por consiguiente, dentro de las categorías teóricas que unen estas relaciones en el proceso de triangulación, se establece que, por un lado, el acompañamiento emocional pudo ser proporcionado a los docentes, por parte de esta investigadora, dado que no se trató en ningún momento de realizar una actividad terapéutica, sino de ejercer una escucha activa, esto significó acompañar y escuchar afectivamente y sin juzgar a los maestros participantes de la intervención en el taller.

Por otro lado, la relación entre la expresión emocional y la actividad artística se enmarca en los principios de la Educación Creadora de Arno Stern, en la cual se procura la creación de un espacio libre y de respeto, donde los participantes, puedan expresarse sin temor a ser juzgados (Rodríguez, 2021), aspecto que también se manifiesta en el trabajo de la arteterapeuta Loly Mise, quien ha seguido de cerca el desarrollo de este proyecto, así como del presente programa de capacitación.

De igual modo, las correlaciones N1 Cat. Conocimientos previos, N3 Cat. Juego plástico, y N4 Cat. Acompañamiento Emocional Docente (AED), quedan establecidas en tanto que, se vuelve a manifestar el interés de los docentes por aprender herramientas innovadoras, que les apoyen en su trabajo en el día a día, con sus alumnos, considerando que las actividades artísticas puedan brindar esta conexión, entre la exploración de la expresión de la emocionalidad en el aula.

Esta idea del profesorado, sobre las bondades de las actividades artísticas, como medio de expresión de la emocionalidad, dio la pauta para explorar el aspecto de la pandemia por COVID 19 y sus efectos a la emocionalidad del cuerpo docente, variante que permearía el desarrollo de la investigación, hasta el final.

A través de las entrevistas, se pudieron observar las inquietudes a las que el cuerpo docente se enfrentó, durante el confinamiento social y puntualizó la necesidad de trabajar el estado emocional de los maestros. Esta necesidad de expresar los estados emocionales de los docentes y las limitantes que esto conlleva, replantear las problemáticas a las que los profesores se enfrentan al intentar establecer un

acompañamiento emocional en su lugar de trabajo, aspecto que se considera como la primera pregunta de investigación de esta tesis doctoral.

N3. Cat. Juego plástico (Práctica y aplicación de lo aprendido en el taller)

Correlación de categorías con:

N1: Cat. Conocimientos previos (formación docente) y prácticas en Educación Artística

N2: Cat. Relación entre actividad artística y acompañamiento emocional en las escuelas

N4: Acompañamiento Emocional Docente (AED)

N5: Cat. Creación de espacios seguros de tiempo y físicos para la práctica artística y la expresión (Acompañamiento y expresión emocional en el aula)

N6: Cat. Currícula Escolar

Dentro de la tabla de Bertely (ver pág. 218-219), la categoría N3. Cat. Juego plástico marca el inicio de la segunda etapa de la investigación, que se relaciona directamente con la práctica de campo y la propuesta de actividades artístico-plásticas, es decir, la etapa del juego plástico.

Esta categoría, parte del interés que tenía esta investigadora (categoría *intérprete-etic*), por desarrollar una herramienta innovadora, con base en el trabajo artístico-plástico, y saber las posibilidades de desarrollo y aplicación de esta en el entorno educativo, además de conocer la aceptación de los docentes, por estas prácticas.

Durante la intervención de las prácticas del taller, bajo la mirada de los maestros, categoría *social-emic* (Bertely, 2007, p.64), se manifestó el interés en este tipo de ejercicios. Los profesores estaban conscientes de las bondades de las actividades artísticas en general, como medio de expresión y su relación con la emocionalidad, sin embargo, también aceptaron que el tiempo era un factor determinante, en cuanto al desarrollo de las diversas actividades dentro de la escuela, en la que se priorizan los conocimientos de la ciencia sobre los artísticos.

Al mismo tiempo que las actividades del taller transcurrían, los profesores fueron entregándose más, a la experimentación del juego plástico. A través de este, se abrieron canales de comunicación entre el facilitador del taller (la que escribe), y algunos de los

participantes, quienes conectaron incluso con momentos que a lo largo de su vida habían sido importantes, o que de alguna manera marcaron su acercamiento a las actividades artístico-plásticas.

También, hubo algunos docentes que incluso expresaron su inconformidad, pues consideraban que los momentos dedicados a estas prácticas era una pérdida de tiempo, y que era poco probable que pudieran implementar estas actividades, dentro de su horario regular de clases, pues se les demandaba cubrir un currículo y ciertas actividades diarias dentro de la escuela, nuevamente se jerarquizaban los conocimientos, poniendo en primer lugar las materias consideradas como útiles, ante las poco productivas.

Posteriormente, al realizarse nuevas entrevistas a algunos docentes, un año después del taller, se observó que, a pesar del factor tiempo, los maestros pudieron, aplicar lo aprendido con sus alumnos. Algunos durante la clase, expresando la mirada de no juicio ante los trabajos de dibujo presentados por los alumnos, o en algún momento en clase sugerir el ejercicio de garabato, como medio de contención emocional ante una situación de nerviosismo.

Además, algunos profesores compartieron que, a nivel personal, el trabajo en general del taller abrió la posibilidad hacia una reconexión personal, y que los ejercicios sobre todo de garabato y mancha, les daban la oportunidad de poder seguir en contacto con la emocionalidad de cada uno.

Con lo anterior, para concluir con la triangulación de este nivel desde la categoría teórica de Bertely (2007, p.64), el juego plástico constituye la base de esta propuesta de investigación, cuyo origen está en el trabajo del juego de pintar desarrollado en la teoría de la Educación Creadora, del pedagogo francés Arno Stern y los juegos de garabato y mancha, diseñados y desarrollados por la arteterapeuta española Loly Mise, juntos estos juegos integran el juego plástico.

Estas prácticas, que se llevan a cabo en un espacio de respeto y confianza, buscan la expresión emocional mediante la práctica artístico-plástica, provocando la escucha activa del facilitador y el participante, a través de la mirada de no juicio, que es uno de los aspectos sobresalientes de la propuesta de Stern, y que impregna el desarrollo y trabajo de Loly Mise.

Así mismo, se identifica al tiempo como un factor de relevancia, ya que a pesar de que el arte y la Educación Socioemocional ocupan un espacio, dentro del esquema de Aprendizajes Clave del nuevo modelo educativo, proporcionado por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017), organismo que regula los planes y programas educativos en México, se sigue priorizando el tiempo a otras áreas, y en el mejor de los casos se llega a practicar una hora a la semana, conforme lo indica el programa de la SEP 2011 (Godínez, 2007, p.10).

Además, cabe recordar que en el acercamiento a las prácticas artístico-plásticas dentro del entorno educativo se prioriza, la apreciación, la expresión y la contextualización (SEP, 2011), dejando de lado el contacto con la emocionalidad del individuo.

Por último, en cuanto a las correlaciones de este nivel N3 Cat. Juego plástico, no es de extrañar que por algo se encuentra ubicado en la parte media de la tabla, pues está presente en todos los niveles de la investigación, al ser la parte medular de todo el proyecto, por lo que está presente desde el primer acercamiento a los docentes, y su interés por aprender de esta práctica, hasta el cambio de visión de estos, ante las posibilidades de aplicación en el aula, como una herramienta de Acompañamiento Emocional Docente (AED) , a pesar del tiempo limitado para estas actividades, dentro del entorno educativo.

N4. Cat. Acompañamiento Emocional Docente (AED)

Correlación de categorías con:

N2: Cat. Relación entre actividad artística y acompañamiento emocional en las escuelas

N3: Cat. Juego plástico (Práctica y aplicación de lo aprendido en el taller)

N5: Cat. Creación de espacios seguros de tiempo y físicos para la práctica artística y la expresión (Acompañamiento y expresión emocional en el aula)

Al igual que la categoría N3 Cat. Juego plástico, tampoco es una sorpresa que la categoría N4 del Acompañamiento Emocional Docente (AED), se encuentre al centro de la tabla 19 (ver pág. 218-219), ya que ambos conceptos permean en su generalidad, el desarrollo de la presente investigación, pues desde el inicio hasta el final, se propone al

juego plástico como una herramienta para el Acompañamiento Emocional Docente (AED).

Mediante este Acompañamiento Emocional Docente (AED), la que escribe (categoría de intérprete-investigador-*etic*), busca categorizar la actividad que se realiza, o ejerce al escuchar a los docentes dentro de su lugar de trabajo, sin que esto fuera considerado como una terapia, simplemente proponer y proporcionar un espacio físico y de tiempo para la expresión emocional, en la que los profesores puedan darse la oportunidad de experimentar su propia emocionalidad, dándose el permiso de aceptar y arropar esas emociones, otorgando un espacio para proponer una herramienta que los profesores pudieran aprender, y finalmente poner en práctica y transmitir a sus alumnos, como coparticipes de los procesos en el aula.

Al inicio de la intervención en el taller, ¡Manos a pintar!: El juego plástico, esta investigadora (categoría intérprete-*etic*), que a su vez fungió como facilitadora de la intervención en los talleres, buscó establecer en los trabajos de Arno Stern y Loly Mise (categoría teórica), los principios básicos de la teoría de la Educación Creadora, como un espacio de confianza y respeto entre todos y cada uno, esto propicio que los docentes participantes (categorías sociales-*emic*), se integraran como un grupo en el que se fueron compartiendo y abriendo espacios para expresar emociones.

De esta manera, algunos profesores hablaron de alguna situación del pasado que los aquejaba, por ejemplo, el haber dejado de lado la vocación artística, en cualquiera de sus formas, otros de episodios en sus vidas que habían dejado huellas importantes, la pérdida de algún ser querido, y algunos por supuesto, compartían sus sentires, es decir sus estados emocionales, en relación a la situación mundial de la pandemia por COVID 19, y los efectos que esto causaba en ellos y en sus vidas diarias, como por ejemplo el estrés, el miedo, la incertidumbre, etc., no solo como profesionales sino también de manera personal, y la forma en la que esto había trastocado sus vidas. Estos momentos, se compartían de forma grupal, pero hubo quienes lo hicieron de forma personal y buscando momentos para propiciar el diálogo cara a cara.

Fue justo en estos acercamientos que, se daba el acompañamiento emocional, en el cual se busca gestionar las emociones y concientizar a través de la empatía hacia el otro, escuchando desde el amor (Bisquerra, 2020). Para lograr este acompañamiento,

se buscó que el que brinda el apoyo emocional, en este caso esta investigadora, estuviera tranquila, además de contar con el tiempo suficiente, para apoyar a la otra persona, para este caso a los profesores que así lo requirieran, y de esta manera realizar una escucha activa, esta última se refiere a la capacidad de poner atención y escucha plena a la otra persona (Serrano, 2016).

Además de los acercamientos que, por un lado, se propiciaron durante las actividades del taller, ¡Manos a pintar!: El Juego Plástico en las que, la que escribe, tuvo la oportunidad de propiciar este Acompañamiento Emocional Docente (AED), también, el proyecto Fotovoz de la Dra. Frida Diaz Barriga, en el que se ilustra las condiciones del trabajo docente, durante el período de pandemia por COVID 19, en la que se presentaron una serie de fotografías, sobre la vida del profesorado, durante un tiempo crítico, en el que se observó la necesidad de sostener y validar los aspectos emocionales del otro, al entender que las emociones se dan en un tiempo corto y determinado, además de ser completamente personales, pues van ligadas a las vivencias de cada persona (Bedolla, 2018, p.44), con lo que se ejemplifica también, la necesidad de trabajar estos temas en el contexto educativo.

Finalmente, en cuanto a las correlaciones de esta categoría N4 Cat. Acompañamiento Emocional Docente (AED), con las categorías de N2 Cat. Relación entre actividad artística y acompañamiento emocional en las escuelas, N3 Cat. Juego plástico y N5 Cat. Creación de espacios seguros de tiempo y físicos para la práctica artística y la expresión, se puede observar que, el factor común entre estas categorías fue, la necesidad de atender aspectos emocionales, dentro del entorno educativo, y un aspecto determinante que hizo mirar la importancia de la emocionalidad fueron los efectos causados por la pandemia mundial por COVID 19.

Este hecho marcó, sin duda alguna, el valor que tienen las emociones en todos los aspectos sociales, pero también detonó la necesidad de tratar estos temas de una forma más abierta, en el contexto educativo. La pandemia por COVID 19, destacó la necesidad de trabajar con ciertas problemáticas, a las que posiblemente no se les daba tanto valor o importancia pero que, sin duda ya estaban presentes (Morales, 2022).

Es así como esta categoría apunta directamente a la respuesta de la pregunta de investigación ¿cuáles son las problemáticas que enfrentan los docentes de educación

primaria, para establecer un acompañamiento emocional en el aula?, al destacar las limitantes que tienen los docentes para expresar sus emociones en su ambiente laboral. Así mismo se destacan los beneficios, que las prácticas artísticas brindan, a nivel de expresión emocional, más allá del producto artístico. Sumado a esto, la falta de espacios de tiempo y físicos, dedicados al trabajo con la emocionalidad, se conjugan con la pertinencia de la creación de herramientas metodológicas innovadoras que apoyen al docente a trabajar estas temáticas, tanto de manera personal como con sus alumnos.

N5. Cat. Creación de espacios seguros de tiempo y físicos para la práctica artística y la expresión (Acompañamiento y expresión emocional en el aula)

Correlación de categorías con:

N2: Cat. Relación entre actividad artística y acompañamiento emocional en las escuelas

N3: Cat. Juego plástico (Práctica y aplicación de lo aprendido en el taller)

N4: Cat. Acompañamiento Emocional Docente (AED)

El N5 Cat. Creación de espacios seguros de tiempo y físicos para la práctica artística y la expresión, se relaciona directamente con la gestión del tiempo, en el contexto educativo, aspecto que fue mencionado por los docentes desde los primeros acercamientos en las entrevistas, en las que se menciona la rigidez de este, para poder experimentar otro tipo de actividades, que no estuvieran relacionadas con el conocimiento y habilidades académicas.

Este aspecto, propicio que a lo largo del trabajo de campo, a la vista de esta investigadora (categoría de intérprete-*etic*), se considerara conocer las posibilidades de creación y desarrollo de espacios, tanto de tiempos y físicos para la experimentación de la emocionalidad por medio de actividades artístico-plásticas, es decir, las posibilidades de poder trabajar el Acompañamiento Emocional Docente (AED), mediante una herramienta como el juego plástico, dentro de los parámetros de tiempo designados, para las actividades escolares diarias.

Hacia la recta final de la intervención del taller, mismas que marcarían el final del trabajo de campo, se observó la importancia de contar con espacios, tanto físicos como

de tiempo, en los cuales poder experimentar la emocionalidad, dentro del contexto educativo.

Desde el inicio de este estudio, los docentes (categoría social-*emic*) distinguieron la necesidad que tenía de poder trabajar la emocionalidad. No solo por lo que se estaba viviendo, a nivel mundial con la pandemia por COVID 19 en 2020, sino por lo que esto les significaba, al detonar sus emociones y la manera en la que esto les afectaba, en su desempeño profesional.

Los maestros que participaron de las actividades del taller, ¡Manos a pintar!: El juego plástico, además de mostrar su interés por aprender temas relacionados con el ejercicio artístico-plástico, indicaban también estar experimentando diferentes emociones, tales como miedo, estrés, depresión, ansiedad, entre otras, provocadas por la incertidumbre, que representaba el regreso a sus actividades profesionales, pues todo el ambiente que giraba en torno al regreso a las aulas era incierto, sin embargo, a pesar de que al inicio del taller existía cierta incredulidad, y desinterés sobre los contenidos teóricos y prácticos, poco a poco los profesores fueron dándose la oportunidad de compartir sus sentires y de esta manera arroparlos, expresarlos y darles voz.

La emocionalidad es en general, un tema que se ha dejado de lado, aunque, siempre ha estado presente en la mayoría de las esferas sociales, tal vez como un ente poco aceptado y mucho menos tratado, en este sentido, el contexto educativo no ha sido la excepción.

Desde la teoría (categoría teórica) se puede mencionar, como ejemplo el proyecto de la Dra. Frida Diaz Barriga, Fotovoz (2022) en el cual se ilustra, con fotografías, la manera en la que los docentes se adaptaron a la forma de trabajo, durante el período de pandemia, en el cual los maestros, adaptaron sus espacios personales para seguir impartiendo clases, lo que detonó la alteración de sus estados emocionales, mismos que hasta la fecha de esta investigación no se han tratado.

Así, se diseña el programa de capacitación docente, ¡Manos a pintar!: El juego plástico, que por un lado, tiene su base, en la teoría de la Educación Creadora y el juego de pintar, que hace referencia al trabajo de Arno Stern con niños judíos huérfanos sobrevivientes de guerra, quienes lograron recuperarse emocionalmente (Rodríguez, 2021), y por otro lado, los juegos de garabato y mancha diseñados por Loly Mise dando

así origen al juego plástico, que constituye el medio propuesto para trabajar, con la emocionalidad de los profesores, y promover el acompañamiento emocional de los mismos.

Durante las actividades del taller, se procuró seguir el modelo y los lineamientos de la Educación Creadora de Arno Stern, en el que se propone la formación de grupos heterogéneos, la mirada de no juicio, el respeto al otro, y la creación de un espacio seguro para todos los participantes en los que el asistente, para este caso la que escribe, funge la función de acompañar en el proceso, escuchar y estar activamente para el otro (Rodríguez, 2021).

Por último, en lo que respecta a la correlación de categorías con el N2 Cat. Relación entre actividad artística y acompañamiento emocional en las escuelas, N3 Cat. Juego plástico y N4 Cat. Acompañamiento Emocional Docente (AED), la conexión se define a través del estado emocional de los maestros, quienes desde los primeros acercamientos a través de entrevistas y de la práctica de campo, es decir del taller, resaltan la necesidad de encontrar un espacio seguro, donde poder expresar sus emociones, estas emociones que forman parte de ellos como seres humanos, pero que dentro del contexto educativo son poco escuchadas.

Lo anterior responde a la pregunta de investigación, acerca de las perspectivas del juego plástico dentro del aula, como herramienta innovadora para propiciar el Acompañamiento Emocional del Docente (AED). Siendo que, la pandemia por COVID 19 que impregna la estructura del estudio, si como detonador importante de los estados de emocionales, visualizó la necesidad de acercamiento y formas de trabajo con la emocionalidad en el aula, así como la idea de recuperar la expresión artística como vía de expresión más que como actividad de producción.

N6. Cat. Currícula Escolar

Correlación de categorías con:

N3: Juego plástico (Práctica y aplicación de lo aprendido en el taller)

Este último nivel, N6. Cat. Currícula Escolar, surge como una variante que, al igual que el tiempo, impregna todo lo relacionado con el entorno educativo, dado que la gestión de

los conocimientos que se imparten, por medio de la currícula escolar, en el sistema educativo mexicano, es mediada por la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Inicialmente, esta categoría surge cuando la que escribe (categoría de intérprete-*etic*), tiene la intención de proponer a los docentes una herramienta de expresión emocional, a través de la propuesta del taller del juego plástico, y de esta manera promover actividades de índole artístico-plástico dentro del entorno educativo, aunque no como actividades extracurriculares, sino integradas a los tiempos regulares de clases, por lo que tomar en cuenta la currícula era importante.

Desde el planteamiento de las entrevistas iniciales, pasando por la intervención en el taller, ¡Manos a pintar!: El juego plástico, hasta las últimas entrevistas, un año después, esta investigadora trató de indagar las posibilidades, de implementar el programa de juego plástico como una actividad cotidiana, que trascendiera de los docentes a los alumnos, haciendo notar el gusto con el que los maestros habían acogido este taller.

Los profesores (categoría social-*emic*), si bien expresaron el interés que les causaba conocer y practicar el programa juego plástico, porque estaban conscientes de los beneficios de incluir actividades artísticas en su día a día, también manifestaron lo restringida que esta la agenda escolar, al respecto de este tipo de actividades.

Según los docentes, el tiempo en la escuela, se enfoca en su mayoría a las actividades de índole académico, cualquier otro conocimiento en otra área, por ejemplo, la artística, se deriva a espacios extracurriculares. Además, fuera de la clase establecida de música, en este caso particular, la cual cubre los lineamientos de la currícula, cualquier otra actividad se considera extra y carente de evaluación, lo que añade poco interés al ejercicio de estas.

Bajo este marco, se establecieron los parámetros de la entrevista que se realizó a la directora de la escuela primaria, en la que se llevó a cabo este estudio, con la idea de conocer la postura de los directivos, de la institución. En este acercamiento, la directora expresó, el compromiso que se tenía con los alumnos, de afrontar las vicisitudes del presente ciclo escolar, así como los retos que representaba el regreso a clases, después de un período importante de confinamiento, así también, comprendía el cansancio que todo esto representaba para los maestros, sin embargo, apuntó que, a pesar de que reconocía las bondades de estos ejercicios, no podía comprometer el horario de las

clases asignadas para incluir este tipo de programas, dado que no correspondían a los contenidos curriculares, por lo que se inclinaba a trabajarlos en un horario extracurricular, y de manera no formal.

Este argumento, corresponde a lo que se menciona en los documentos oficiales (categorías teóricas) emitidos por la Secretaría de Educación Pública en México, dentro del modelo educativo, en el que se menciona que la Educación Artística debe fomentar en el alumnado, la apreciación, la expresión y la contextualización del arte en general (Secretaría de Educación Pública, 2011, p.183), lo que deja entrever un nulo acercamiento como vínculo a la experimentación con la emocionalidad, además de que el tiempo asignado a dichas prácticas, queda limitado a 1 hora por semana, es decir 40 horas de práctica artística en todo un ciclo escolar (Godínez, 2007, p.10).

La currícula escolar en México, con objetivos claros respecto a alcanzar saberes generales, está basada en las competencias para lograr el éxito escolar, que se calcula principalmente con pruebas, que miden su desempeño en materias que se consideran de gran importancia como, las matemáticas y ciencia en general, dejando de lado materias que no se encuentren dentro de esta clasificación, como lo menciona Ken Robinson (2006), acerca de la jerarquía de las materias en la que las artes ocupan el último lugar.

Así mismo, en ocasiones, este tiempo marcado en la currícula, que debería dedicarse a la práctica y/o expresión artística, se dedica a la elaboración de manualidades, lo que en palabras de María Acaso (2018), la Educación Artística no se trata de hacer cosas bonitas en un período corto de tiempo, o como expresa Loly Mise (Miguel, 2017), sobre la clase de educación artística, que se resume a realizar un dibujo para terminar haciendo la manualidad, para el día de la madre.

De acuerdo con Ken Robinson (2006), nuestro sistema educativo se basa en la importancia de la habilidad académica, sistema que fue creado en el siglo XIX, a consecuencia de la industrialización.

Aunque dentro del diagrama de Aprendizajes Clave para la Educación Integral (SEP, 2017, p.43), el arte y la educación socioemocional ocupen un pequeño espacio, también se menciona que cada escuela, está en total libertad de decidir cómo abordar estos conocimientos y aprendizajes, de acuerdo con sus propias necesidades.

Así, esta categoría N6. Cat. Currícula Escolar a diferencia de las anteriores, aunque se relaciona directamente con la categoría de N3 Cat. Juego plástico, en relación al aspecto del tiempo tan restringido, con el que cuentan los docentes para llevar a cabo su ejercicio profesional, atraviesa todas las categorías de forma transversal, debido a que cualquier innovación de programas que se propongan, para ejecutarse en el sistema educativo mexicano, son y deben ser reguladas por un documento oficial, sin el cual no son tomadas en cuenta para su práctica.

Este es un factor que se observa desde el nivel N1 Cat. Conocimientos previos (formación docente) y prácticas en Educación Artística, y que se refiere a la escasa preparación docente, en el área de la educación artística, hasta el nivel N5. Cat. Creación de espacios seguros de tiempo y físicos para la práctica artística y la expresión, en la que se observa la escasa disposición de los directivos de esta escuela, para abrir espacios de tiempo y físicos para la experimentación con el juego plástico, y con las actividades artísticas en general.

Definitivamente, la información que se obtuvo de la entrevista con la directora de este plantel, en el que se llevó a cabo la intervención del juego plástico, a través de talleres, aportó información para resolver el paradigma trazado con la pregunta de investigación: ¿cuáles son las expectativas del juego plástico como herramienta conceptual y metodológica, en torno al proceso de acompañamiento emocional del docente en el aula?

A este respecto, pese a que, el juego plástico permitió la expresión emocional de los docentes, y que la normatividad permite la práctica de las actividades artísticas dentro de la escuela, los contenidos de la currícula escolar, son rígidos, por lo que posiblemente estas propuestas permanezcan fuera del tiempo específico de clases.

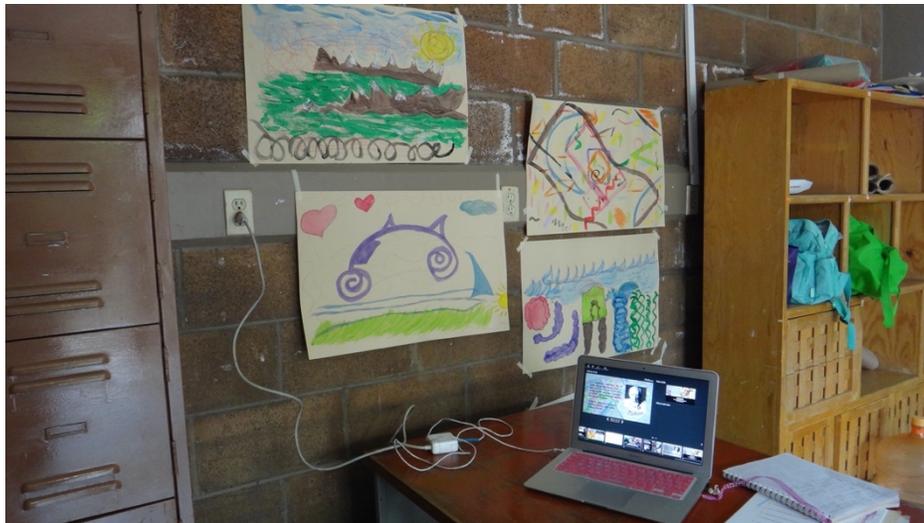


Foto 20. Taller ¡Manos a pintar! El Juego Plástico



Fuente. Imagen propia. Colegio privado en Tláhuac, 5/08/21.

Foto 21. Taller ¡Manos a pintar! El Juego Plástico



Fuente. Imagen propia. Colegio privado en Tláhuac, 5/08/21.

Conclusiones

Durante mi estancia de investigación de maestría, en la Universidad Autónoma de Madrid, de la mano de la arteterapeuta española Loly Mise (seudónimo para María Dolores Miguel Serrano), tuve la oportunidad de conocer, la teoría de la Educación Creadora, del pedagogo francés Arno Stern, quien sin tener conocimientos previos en pedagogía o psicología, propone a los niños el juego de pintar.

El trabajo de Stern me inspiró, a continuar por el camino de la investigación, lo que me llevó a desarrollar este proyecto de doctorado, con base en su teoría, pues a pesar de no ser arteterapeuta o docente de formación, desde mis orígenes como Comunicadora Gráfica, siento un profundo apego hacia la expresión artística, y los beneficios que brinda a las personas que la practican.

Si bien en el inicio de esta investigación, consideré a los alumnos como sujetos de estudio, las entrevistas que realicé a algunos docentes, como parte del primer acercamiento a la comunidad educativa, me dejó entrever la necesidad de atender, de manera prioritaria, la situación emocional del profesorado, que estaba siendo afectada por una pandemia mundial por COVID 19*, en el año 2020.

Bajo estas inusuales circunstancias, desarrollé la presente tesis doctoral, tomando en cuenta la importancia de la comunidad docente frente a grupo, la cual no solo está a cargo de atender situaciones del área académica, sino también cuestiones de índole emocional del alumnado, entre otros muchos aspectos, por lo que, en lo que respecta al área emocional, es importante que, el profesor se reconozca como un ser emocional, para poder así reconocer la emocionalidad de sus alumnos, de ahí la pertinencia de este estudio.

En este sentido, es de considerar que, la pandemia por COVID 19, fue un aspecto circunstancial que afectó en general la vida de sociedades enteras, que vino a poner énfasis en la importancia y necesidad de atender la salud emocional de las diversas comunidades, que se minimiza o simplemente pasa desapercibida, sin embargo, es un área que ha estado presente desde mucho antes de la pandemia, en este sentido este hecho mundial tan importante solamente enfatizó un aspecto ya existente.

**La epidemia de COVID-19, fue declarada por la OMS una emergencia de salud pública y de preocupación internacional, el 30 de enero de 2020. La caracterización de pandemia, significa que la epidemia se ha extendido por varios países, continentes o todo el mundo, y que afecta a un gran número de personas (OPS, 2023).*

Ahora bien, para comenzar con las conclusiones de mi trabajo, presentaré al lector cada una de las fases que acompañan el cierre de esta investigación así, comenzaré primeramente a exponer los aspectos que, desde mi perspectiva, cubren los objetivos planteados así como las respuesta a las preguntas de investigación, posteriormente expondré los aportes del estudio, seguido de las limitantes con las que me fui encontrando, para finalizar con los hallazgos y las posibles líneas de investigación, que surgen de este trabajo.

Respuestas a las preguntas de investigación

La propuesta de esta investigación nace, de mi interés primeramente hacia el trabajo de Arno Stern, en cual identificó las similitudes de mi andar como investigadora, ya que Stern no se encuadra en el margen de la arteterapia y mucho menos de la Educación Artística, por lo que mi propuesta del juego plástico como modelo metodológico, se identifica con ciertos paralelismos de la Educación Creadora, lo que me animó a retomar su teoría para desarrollar mi propia propuesta

El objetivo general fue por un lado, conocer algunas de las problemáticas a las que se enfrentan los docentes de educación primaria, para establecer un acompañamiento emocional, a través de la experimentación artístico-plástica y por otro lado, como objetivo particular, saber cuáles son las expectativas del programa juego plástico, (propuesta de este estudio), como herramienta conceptual y metodológica motivadora, para el docente en el aula, en torno al proceso de Acompañamiento Emocional del Docente (AED).

Estos objetivos, fueron la guía de este trabajo, cuyo camino me llevó a conocer, de manera más profunda, la importancia que tiene el contar con docentes concedores de su propia emocionalidad, misma que se desestima en el contexto educativo, dando por hecho las competencias del profesor, y por otro lado, pude corroborar la desestimación que aún existe hacia las prácticas artísticas.

Paralelamente, observé la importancia de establecer vínculos emocionales libres en el aula, dentro de un espacio en el que el maestro, pueda saberse seguro y respetado, en el que pueda verse y reconocerse, no solo como profesionista, sino como un ser humano, que también es afectado por el contexto y sociedad en la que vive, de esta

manera se reconstruyó la primera pregunta de investigación ¿cuáles son las problemáticas que enfrentan los docentes de educación primaria, para establecer un Acompañamiento Emocional Docente (AED) en el aula?

Primero, como parte de la respuesta a esta pregunta, es que la emocionalidad del docente es un área poco explorada, aspecto que considero es la primera conclusión y hallazgo de esta investigación. Si bien es cierto que, el trabajo con la emocionalidad se plantea dentro de los planes y programas de estudio a desarrollar en el aula, poco se hace por trabajar la emocionalidad de los docentes, pues en este sentido, nadie puede enseñar algo que desconoce.

El profesor, además de poner en práctica sus conocimientos en pedagogía, debe reconocer la emocionalidad ante sus alumnos, para así, poder trabajar los contenidos que marca la currícula. No obstante, a consecuencia de la pandemia por el virus COVID 19 en el año 2020, se visualizó la incertidumbre en la que vivían los profesores, y la manera en la que esto les afectaba emocionalmente para llevar a cabo su labor profesional, aspectos que fueron relevantes solo hasta este momento, pues una persona afectada en sus estados emocionales difícilmente podrá desempeñarse de manera eficiente en su trabajo.

Segundo, además del aspecto emocional al que se ve con poca estimación en el contexto escolar, la experimentación artística se subestima, como una de las áreas de poca utilidad en la escuela, y se mezcla con el aprendizaje de otras materias, al realizar carteles o maquetas, con objetivos alejados a la experimentación artística y la expresión emocional, limitando así las posibilidades de estas prácticas, al buscar únicamente llenar los requerimientos de un plan curricular, en el que se excluye un espacio para la experimentación artística *per se*, como parte integral de la formación de los individuos, limitando así las bondades que brindan las actividades artísticas, en cuanto a la emocionalidad.

Bajo este marco y como tercer punto a resaltar, se concluye que, a pesar de los estudios que demuestran los beneficios de las prácticas artísticas, encaminadas a la expresión de la emocionalidad en el área educativa, en este caso a nivel primaria básica, quedan sesgadas en cuanto a su ejercicio y aplicación, y así permanecen al margen de la educación no formal o extracurricular.

Lo anterior, obedece a que cualquier propuesta de contenidos de aprendizaje o prácticas sugeridas para el alumnado, debe ser gestionado, revisado y autorizado por la Secretaría de Educación Pública en México (SEP). En este caso, cualquier propuesta no autorizada previamente, no podrá ser impartida de manera formal. La Secretaría de Educación Pública en México (SEP), es el único organismo oficial y con carácter definitivo, para establecer y autorizar, los contenidos de la currícula escolar. Esta última afirmación, considero es la respuesta contundente a la pregunta de investigación planteada, que tiene que ver con las problemáticas a las que se enfrentan los docentes para establecer un acompañamiento emocional en el aula.

Otro aspecto que me interesó conocer a través de esta investigación fue, saber las posibilidades que la propuesta del juego plástico tendría, para integrarse de manera formal a la currícula escolar. Con este objetivo, desarrollé la segunda pregunta de investigación, ¿cuáles son las expectativas del juego plástico, como herramienta conceptual y metodológica en torno al proceso de acompañamiento emocional del docente en el aula?

Como primer punto, en respuesta a esta interrogante, la emocionalidad en el salón de clases es un aspecto que se sobrestima y poco se contempla el trabajo con las prácticas artísticas y aunque, están consideradas dentro de la currícula escolar, aún se menosprecian estos aspectos.

Pese a este panorama se han retomado medidas, dando pie al desarrollo de la Educación Emocional, en respuesta a las necesidades sociales, que no están suficientemente atendidas, en el currículo académico, sin duda, un aprendizaje que se visualizó en el entorno de la pandemia mundial por COVID 19 en el año 2020, aunque esto no quiere decir que desde antes no se manifestara la necesidad de expresión emocional, en el contexto educativo.

En este sentido, es importante recordar que la emocionalidad, mantiene una relación intrínseca con el proceso de aprendizaje, en tanto que la primera, afectará directamente los procesos cognitivos, e influye directamente con el deseo de aprender. Por consiguiente, una emoción placentera o poco placentera, afectará directamente la conducta del sujeto frente al proceso de aprendizaje, por lo que resulta de suma

importancia entender que, la emoción afecta directamente el desarrollo cognitivo del educando.

Esta afirmación, establece el importante papel que tiene la emocionalidad del docente frente a grupo, puesto que además de transmitir conocimientos, deberá gestionar sus propias emociones para transmitir con eficacia los conocimientos, para así cumplir su labor dentro del proceso de aprendizaje. Por ello, es importante observar al profesor como ser humano, que no solo es apto para enseñar los contenidos pedagógicos de una currícula, sino que también es capaz de reforzar valores desde el amor y la empatía, por lo que su lugar está a la par de sus estudiantes, dentro de la organización en la comunidad escolar.

Así, cada vez, son más los profesionales que abogan por la inclusión de prácticas de expresión emocional a través de la experimentación artística en las aulas, para favorecer el desarrollo de habilidades socioemocionales, que contribuyan a nuestro bienestar personal y social (Bisquerra, 2016).

En este sentido, el cuidado de la salud emocional poco explorado o ignorado, cobró importancia a raíz de la pandemia por COVID 19, y así se abrió la oportunidad de observar otros aspectos de la vida del ser humano, que siempre han estado presentes y que en la actualidad se deberán contemplar, las repercusiones ocasionadas por un confinamiento prolongado.

Estas consecuencias, van desde lidiar con conductas antisociales, además de sentimientos de pérdida y miedo, por mencionar solo algunos, lo que sugiere tomar acciones, para lograr un equilibrio emocional, pues estoy convencida que ninguna persona que esté afectada emocionalmente, puede desempeñarse profesionalmente de manera eficaz y efectiva, lo que incluye el desempeño laboral docente.

Es así como en México, se dio paso a la aplicación de programas como el PRONABET y la Norma 35, que promueven la salud emocional de los trabajadores en todas las áreas laborales, y proponen a las empresas espacios de expresión emocional y atención terapéutica, de ser necesaria.

El segundo punto por destacar, con relación a la pregunta de investigación sobre las posibilidades del juego plástico, en torno a su implementación a la currícula, se relaciona con la jornada escolar, establecida en los planes y programas propuestos por

la Secretaría de Educación Pública (SEP), en México. Los tiempos y horarios establecidos en estos esquemas de aprendizaje, limitan la experimentación de las actividades artísticas, al subestimar sus beneficios en el contexto educativo, lo que manifiesta la necesidad de buscar cambios de paradigmas, en el sistema de educación mexicano, con miras a un modelo realmente integral.

Si bien el objetivo principal, de las instituciones educativas, es la formación de individuos funcionales para una sociedad, es importante contemplar la formación emocional de la comunidad educativa en general, y considerar el papel preponderante de la emocionalidad y de la actividad artística en las escuelas.

Sin embargo, es probable que el modelo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), implementado en el ciclo escolar 2023-2024, pudiera dar cabida, en un futuro, a este tipo de proyectos de expresión emocional por medio del arte, con relación a que sus propuestas están en caminadas a la inclusión de la emocionalidad, y sus vínculos con el arte.

Además, el modelo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) propone, la formación de individuos desde una visión más humanista, dando prioridad al desarrollo del individuo en armonía con la comunidad en la que vive, al mismo tiempo que revaloriza el papel del profesor frente a su grupo, y lo coloca como parte importante de los procesos educativos, mediante los vínculos que se generan con sus alumnos.

También, propone la implementación de un horario ampliado, es decir; extender las actividades a los siete días de la semana, con el objetivo de integrar espacios para la práctica de actividades culturales, artísticas y deportivas, promoviendo la participación de toda la comunidad educativa.

A través de esta propuesta, se potenciaría el desarrollo de espacios de tiempo y físicos, para la práctica y ejercicio de actividades consideradas como extracurriculares, o que se enmarcan en la educación no formal, por ejemplo: prácticas de expresión emocional y trabajos artístico-plásticos, es decir, talleres de expresión como el juego plástico.

La escuela primaria como institución en México, es un organismo gubernamental regulado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), que a través de los planes y programas propuestos en la currícula escolar, plantea el tiempo y los contenidos que los

alumnos deben aprender en cada ciclo escolar, con la finalidad de formar ciudadanos completos, capaces de enfrentar su realidad, y el contexto en el que viven.

Aportes

El Acompañamiento Emocional Docente (AED) como constructo, y parte importante de las aportaciones de esta investigación, se crea a raíz de la necesidad de darle nombre a la expresión emocional de los docentes, darles voz e importancia a sus emociones, en el contexto de su labor profesional, así como hacer visible su calidad humana, aspectos que se dan por hecho, y que la pandemia mundial por COVID 19 ponderó como agentes importantes del desempeño laboral, a nivel general.

Es así como, la colaboración del cuerpo docente, ante la mirada de la sociedad es un compromiso amplio. No obstante, para contribuir al desarrollo de competencias socioemocionales y fomentar la experiencia artística, es importante que el maestro se reconozca como ser humano complejo e integral, teniendo presente la importancia de sus propias necesidades emocionales, por lo que se sugiere la organización de encuentros y acercamientos con otros profesionales, maestros de otras áreas en los que se compartan experiencias, herramientas, prácticas o programas en materia de bienestar emocional, y el arte como parte integral de la formación del individuo, es tiempo de enseñar a los que enseñan.

El docente, como parte del sistema formativo, necesita darse la oportunidad de moldearse emocionalmente, conocerse y reconocerse en su contexto profesional, de esta manera, se podrá aspirar a un proceso de enseñanza-aprendizaje integral, con un objetivo claro, favorecer el bienestar familiar, personal y social (Prat, 2020).

Lo anterior, no significa que el docente sea el responsable, de dar seguimiento y tratamiento a los aspectos emocionales de los alumnos, pues no se trata de realizar un trabajo clínico, sino más bien, se propone que el profesor, al conocer su propia emocionalidad, estará preparado para afrontar acontecimientos que tienen que ver con las emociones en el aula, y así, tener la capacidad de atender situaciones emocionales, que requieran una respuesta inmediata, pues las emociones están ligadas al comportamiento de los individuos.

Por lo anterior, se plantea la probabilidad de que, al incluir espacios físicos y de tiempo en las escuelas, destinados a la expresión emocional mediante prácticas artístico-plásticas, se beneficiaría no solo al alumnado, como parte central de todo sistema educativo, sino también a la comunidad docente, quien debe hacer frente a una serie de situaciones y procesos complejos, al trabajar con seres humanos, una formación que se considera integral desde las perspectivas de la currícula, pero que poco se hace por cubrir estas necesidades.

Por otro lado, en cuanto a las aportaciones de esta tesis al campo del diseño y la investigación, primeramente mencionaré el diseño metodológico de la propuesta del juego plástico, como ejercicio de expresión emocional entre docentes de primaria, que se integró a partir del juego de pintar de Arno Stern, en combinación con el juego garabato y juego mancha de la arteterapeuta Loly Mise, lo que resultó ser una propuesta original e innovadora, dentro del contexto educativo mexicano, pues hasta la fecha de esta investigación, no hay indicios que marquen algún precedente, en cuanto a dinámicas o prácticas que integren la experiencia artístico-plástica, con el trabajo de los docentes a nivel emocional en México.

Además de lo anterior, para el desarrollo del análisis de este trabajo, se adaptó el modelo del Triángulo Invertido de la etnógrafa educativa María Bertely, para diseñar una tabla de análisis de categorías, así como observar las relaciones y correlaciones entre cada una. A partir del diseño metodológico de la Tabla de Bertely como diseño propio, se pudo desarrollar el análisis de las categorías que iban resultando de cada una de las etapas, mediante los niveles en los que se fueron acomodando cada una, y que cambiaban a medida que avanzó la investigación, también se visualizaron las correlaciones entre cada nivel y sus respectivas etapas, en el estudio.

En suma, el diseño metodológico del juego plástico; como herramienta y medio de expresión emocional docente, en el contexto educativo a nivel primaria, el diseño de la Tabla de Bertely; resultado de la adaptación del Triángulo Invertido de María Bertely y el constructo Acompañamiento Emocional Docente (AED) pueden ser considerados como los aportes, más importantes de este trabajo, al campo del diseño y de la investigación.

Ahora bien, desde la interdisciplina (Azócar, 2013), el modelo metodológico del juego plástico integra, tanto el aspecto educativo y pedagógico como el Arte y el Diseño, además de factores sociales, al proponerlo como una herramienta para fomentar el desarrollo integral de la comunidad educativa. Igualmente, desde la transdisciplina (Azócar, 2013), se integra la visión de los aspectos educativo y pedagógico, así como del artístico y el diseño, en los que cada una se integra a un todo con un objetivo determinado y final, que es el procurar espacios de expresión emocional en las instituciones educativas a través de actividades artístico-plásticas.

Limitantes

Al ser una investigación que se desarrolló en un contexto de pandemia, la primera de las limitantes que se presentó fue la comunicación y el contacto con los participantes. En un inicio, esta investigación se planteó como una intervención a través de talleres para niños, sin embargo, los protocolos de salud mundial limitaban el contacto social y se cancelaron las clases de manera presencial.

Este hecho propició, por un lado, ajustar una propuesta de talleres que se planeaba de manera presencial a desarrollar también una propuesta que pudiera realizarse de manera virtual y posiblemente asincrónica, lo que limitaría las observaciones conductuales *in situ*, parte importante de este trabajo al contemplar el estudio de la emocionalidad. Afortunadamente para la investigación, aunque sí se presentó la propuesta del taller de forma virtual, no hubo necesidad de realizarla de esta manera porque, para el tiempo de la práctica de campo, la pandemia por COVID 19 estaba, más controlada en el territorio mexicano y la intervención con los talleres pudo realizarse de forma presencial.

Por otro lado, pensar en la posibilidad de realizar las actividades de manera virtual, es decir a través de un dispositivo inteligente, presentaba también una limitante para la observación de las conductas de los niños, en este sentido también consideré que, el trabajo con los docentes, bajo estas circunstancias, podría ser más conveniente.

Tomando en cuenta lo anterior, decidí hacer un cambio sobre los sujetos de estudio de los alumnos-niños a trabajar con los docentes-adultos, lo que facilitó el diálogo

y el acercamiento a su problemática, al observar la necesidad de acompañamiento emocional que presentaban, un cambio que al final de la investigación resultó pertinente.

Sin embargo, y pese a los avances tecnológicos, realizar entrevistas a través de la pantalla de un dispositivo, también presentó inconvenientes con fallas de señal de internet y el contacto impersonal que se creó, al perder parte del lenguaje corporal de los entrevistados, pero a pesar de esto, la modalidad en línea o asincrónica, se volvió un medio de vital importancia para realizar entrevistas.

En este sentido, aunque las dinámicas del taller y de la observación presencial *in situ*, tuvieron buena aceptación, tanto por los participantes como por la institución educativa en la que se realizó la intervención con los talleres, en la entrevista con la directora de la institución, se comprobó que cualquier sugerencia que intente modificar los planes y programas curriculares, debe pasar por un proceso de reglamentaciones minucioso ante la Secretaría de Educación Pública (SEP), por lo que, posiblemente la propuesta de proyectos como el juego plástico, siga ocupando un lugar en el espectro de la educación no formal, y como una actividad extracurricular, en el contexto de las instituciones de educación básica en México.

Además de lo anterior, es importante también mencionar que, la mesa paleta como herramienta fundamental de trabajo para los talleres, también presentó restricciones en cuanto al límite de 10 a 15 participantes por cada sesión, esto a razón del material con el que se cuenta para trabajar con la intención de que todos tengan a mano los suficientes pinceles para desarrollar su obra. Así también la disposición del modelo de la mesa, que resultó poco práctico para manipular, dado que al final se contrató un servicio de transporte privado, para poder llevarla de mi domicilio particular a la escuela.

Finalmente, he de mencionar que uno de los inconvenientes más desafortunados a los que me enfrente al final de la construcción de mi tesis doctoral, fue la pérdida total de mi equipo de cómputo, hacia la fecha de entrega de este documento. Afortunadamente, tanto mi texto como mi presentación final estaban guardados en espacios virtuales de internet y no hubo mayor consecuencia. Siempre conté con el apoyo de mi familia, mi tutora y amigos, que me apoyaron a pasar por unos días realmente complicados.

Hallazgos

A través de mis primeros acercamientos a la práctica de campo, al entrevistar a algunos profesores de primaria, pude notar la necesidad, que experimentaban para poder expresar sus estados emocionales en su contexto laboral.

Si bien esta necesidad de expresión emocional no era nueva, cobró más relevancia debido a la pandemia por COVID 19 en el año 2020. Aunque, es importante aclarar, que si bien la pandemia atravesó el desarrollo de este estudio, no se considera un factor determinante, debido a que el objetivo principal de esta investigación es la emocionalidad y el acompañamiento emocional a través de la práctica artístico-plástica, en este sentido la pandemia *per se*, fue solamente un detonante de los estados emocionales en general, es decir, fue un factor externo que afectó los estados emocionales de los docentes, por lo que esta temática permeó las conversaciones realizadas con los mismos.

En cuanto a las entrevistas, se diseñaron inicialmente bajo el supuesto de que, a los maestros de nivel básico, no les interesaban las prácticas artísticas y que, por lo mismo, no tenían interés en aprender más al respecto de estos temas. También me acerqué a ellos, con la intención de ahondar más en sus conocimientos sobre Educación Artística, previos o adquiridos durante su formación profesional.

Entonces, fue a partir de este acercamiento que observé el interés de los docentes, por adquirir nuevos conocimientos relacionados con el quehacer artístico, además de la necesidad de trabajar y conocer más de su propia emocionalidad, aspecto que cobró importancia a medida que la investigación avanzó.

No obstante, la mayoría de las veces, los profesores no cuentan con el tiempo para prepararse, o simplemente se da prioridad a cubrir el programa establecido. Sin embargo, no se trata aquí de desestimar los planes de estudio de formación docente, sino apuntar algunas áreas de oportunidad, en la instrucción que reciben los profesores de educación básica.

En este sentido, durante la intervención práctica del juego plástico, surgieron otros hallazgos. Por un lado, durante las dinámicas del taller, ¡Manos a Pintar!: El juego plástico, se estableció de manera natural la escucha activa, que es una actividad fundamental para el desarrollo del Acompañamiento Emocional Docente (AED), en la

búsqueda y reconexión con el ser mismo, y la propia naturaleza emocional de los maestros.

Igualmente, se observaron las diferentes necesidades de expresión emocional entre los participantes, por ejemplo, en algunos casos fue el deseo de sentirse seguro en un espacio en común, como es el espacio laboral, y experimentar la sensación de pertenencia a un grupo, al establecer un espacio seguro de respeto y empatía; en otros casos, se dio la necesidad de compartir y verbalizar vivencias, tanto de manera grupal como individual, por lo que se confirmó que la escucha activa, se logró en la medida que se entabló un vínculo de escucha, con algunos de los participantes.

Paralelamente, durante el taller, los maestros pudieron establecer un vínculo entre ellos mismos y la que escribe, lo que enfatizó el ambiente con un efecto positivo entre todos los participantes. Y aunque, también se visibilizó la posibilidad de desarrollar alternativas, en torno al trabajo emocional desde la perspectiva de la experimentación artístico-plástica, en la que no se busca un trabajo de índole terapéutico, ya que estas actividades, pueden ser desarrolladas por una persona sin entrenamiento en psicología o arte, es importante tener en cuenta que, siempre habrá límites a los cuales se debe poner atención.

En esta situación, en caso de que se presente una crisis emocional grave, que comprometa la salud e integridad física del participante o participantes, se debe atender siempre a los protocolos de seguridad de cada institución y, sobre todo, recordar que no se trata de un proceso terapéutico, sino de acompañar a los participantes en momentos emocionales específicos, para así lograr un Acompañamiento Emocional Docente (AED).

Posteriormente, a un año después de la intervención del taller ¡Manos a pintar!: El juego plástico terminó, se realizó una nueva ronda de entrevistas a los docentes integrantes del taller, lo que dio inicio a la construcción del análisis y, asimismo, aportaría nuevos resultados sobre esta investigación. Con estas últimas entrevistas, se pudo corroborar que, aún pasado un tiempo, los profesores seguían interesados en aprender y practicar estas actividades.

También, se percibió una actitud diferente ante la posibilidad de explorar, y adentrarse al conocimiento de los ejercicios artístico-plásticos incluso, algunos pudieron

seguir trabajando de manera personal, y en el mejor de los casos, otros cuantos llegaron a compartir este conocimiento con sus alumnos.

De acuerdo con esta experiencia, y a lo compartido por los maestros, se documentó que, la propuesta del juego plástico resultó ser más adecuada, para estudiantes entre los 6 y 10 años, aunque estas actividades estén dirigidas al público en general, motivo por el cual, las categorías del inicio de la investigación cambiaron, y se adaptaron a las necesidades y avance de la investigación.

Por lo anteriormente mencionado, se puede concluir que, es menester atender las necesidades de un Acompañamiento Emocional Docente (AED), constructo que se propone para identificar este fenómeno, dentro del entorno escolar.

Futuras líneas de investigación

Finalmente, en cuanto al contexto internacional, es de considerar que el trabajo de Arno Stern es bien conocido en Europa y que, aunque tuve la oportunidad de acercarme y experimentar su trabajo, de la mano de Loly Mise en el contexto español, pensé pertinente conocer otros trabajos, relacionados con los principios de la teoría de la Educación Creadora, lo que me condujo a la Universidad Concordia, en la ciudad francófona de Montreal en Canadá, donde el trabajo de Arno Stern también es bien reconocido, posiblemente por la cercanía a la cultura francesa.

La Universidad Concordia en Montreal, es la sede de los *Art Hives*, que es una propuesta interdisciplinaria, en la que la emocionalidad y el arte se entrelazan, con el objetivo de establecer y procurar, el acompañamiento y la salud emocional de las comunidades. Por un lado, el *Art Hive*, puede o no ser facilitado por un arteterapeuta profesional, aquí la diferencia con la arteterapia, y por otro lado, las actividades son no dirigidas, y la importancia se centra en el proceso expresivo del mismo, lo que hace la diferencia con la Educación Artística.

Al realizar una comparativa, tanto el juego plástico como los *Art Hives*, están enfocados a proporcionar un espacio de expresión emocional, por medio de las prácticas y experimentación artístico-plástica, en un espacio de intercambio mutuo, bajo esta perspectiva, es posible pensar en las posibilidades que tiene el juego plástico, para poder

aplicarse en otros contextos, en los que el objetivo sea el acompañamiento emocional, a través de la experimentación artística.

Foto 22. *Art Hive*, Universidad Concordia



Fuente. Imagen propia. Montreal 21/02/23

Foto 23. *Art Hive*, Universidad Concordia



Fuente. Imagen propia. Montreal 21/02/23

Foto 24. *Art Hive*, Universidad Concordia



Fuente. Imagen propia. Montreal 21/02/23

Foto 25. *Art Hive*, Universidad Concordia



Fuente. Imagen propia. Montreal 21/02/23

Por lo anterior, se sugiere tomar en cuenta los paralelismos existentes entre los *Art Hives* y el juego plástico, así como la teoría de la Educación Creadora, para el desarrollo de futuros estudios en torno a la expresión emocional, con el arte como medio de experimentación, incorporando aspectos teóricos e intervenciones en prácticas con talleres, lo que daría pie a nuevos estudios y proyectos.

En este sentido es de mencionar que, si bien el juego plástico surge como una iniciativa que se aplicó en el entorno de la educación primaria en México, esta propuesta podría replicarse en otros espacios a nivel macro, es decir, el juego plástico como propuesta de intervención a través de talleres, es una herramienta diseñada para poder aplicarse en diversos espacios tales como:

Espacios educativos: como instituciones de educación superior, nacionales como la Universidad Autónoma Metropolitana unidad Xochimilco, e internacionales como la Universidad Concordia en Montreal, en el que puedan colaborar tanto maestros y alumnos, logrando la integración de grupos heterogéneos.

Programas sociales: como por ejemplo el programa Escuelas para la vida, impulsado por el gobierno de México, y que está enfocado a la prevención del delito entre la comunidad infantil, y también el programa PILARES (Puntos de Innovación, Libertad, Arte, Educación y Saberes) impulsado por el gobierno federal de la Ciudad de México.

Lo anterior conduce a la reflexión sobre el aprovechamiento de esta herramienta en otros contextos, en los que el juego plástico, como herramienta conceptual y metodológica, en torno al proceso de acompañamiento emocional pueda enriquecerse, adaptarse y transformarse conforme el contexto lo solicite, aunque conservando su origen en la Educación Creadora de Arno Stern y los juegos arteterapéuticos de Loly Mise.

Igualmente, queda abierta la propuesta al rediseño de la mesa paleta de Arno Stern, como herramienta para los talleres, con miras a una readaptación entre diferentes espacios, ya sea de índole educativo o adaptaciones entre diferentes comunidades, por ejemplo, la canadiense y la mexicana, dando oportunidad al desarrollo de otras propuestas, desde la mirada del Diseño, la Educación Artística, la Educación Emocional y la Pedagogía.

De esta manera, tomando en cuenta lo ya expuesto, se podría dar seguimiento y atención a los procesos emocionales en el aula, al desarrollar nuevas propuestas de investigación, que den cuenta no solo del estado emocional de los docentes, a cualquier nivel educativo, sino también, que aporten información al entendimiento del fenómeno *burn out* o agotamiento, ocasionado por la carga laboral a la que son sometidos los profesores, y lo que esto afecta en su estado emocional y desempeño profesional. Así mismo, proponer técnicas de *mindfulness* para reducir el estrés, mejorar la concentración, e incrementar el bienestar emocional.

Dicho en otras palabras, el juego plástico propone al arte como medio de expresión emocional, al buscar fomentar, no solo el gusto por las actividades artísticas *per se*, sino también promover su importancia dentro de los contextos educativos, como parte fundamental del desarrollo integral de los educandos, además de resaltar su lugar dentro de las materias que, hasta el momento, se consideran fundamentales en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Tanto la emocionalidad como las experiencias artísticas, en general, son aspectos que se han subestimado, al ignorar la importancia que tienen, en la formación de los seres humanos, en cualquier sociedad. La pandemia por COVID 19 en el año 2020, dejó claro que los paradigmas sociales y educativos deben cambiar, dando voz a otras alternativas que permitan la expresión libre de las emociones, al promover el arte como medio de expresión emocional, en espacios seguros y de respeto, dentro de las instituciones y comunidades educativas.



Bibliografía

Acaso, M., Megías, C. (2017) *Art Thinking*, Ed. Paídos, Planetalibros.com, España.

Alonso Ramos, A. B. (2014) *El desarrollo de la percepción visual a través de la experiencia plástica, en un paciente con diagnóstico de Trastorno por Déficit de Atención*, Facultad de Psicología, UNAM, Disponible en: <http://132.248.9.195/ptd2014/abril/0711290/Index.html> [Consultado: 2 de noviembre 2020]

Anzar, J. N. (2021) *El acompañamiento y la educación emocional deben ser una prioridad: López Cassá, "Intervenciones para la educación socioemocional de niños y niñas en tiempos de pandemia"*, Seminario Permanente de Investigación e Intervención en Psicología Educativa, Universidad de Guadalajara, Red Universitaria de Jalisco, Consultado: 20 de abril de 2022, Disponible en: <https://www.cucs.udg.mx/noticias/archivos-de-noticias/el-acompanamiento-y-la-educacion-emocional-deben-ser-una-prioridad#:~:text=El%20acomp%C3%B1amiento%20emocional%20supone%20situare,que%20comprendan%20el%20malestar%20que> [Consultado: 20 de abril de 2022]

Arbesu, M. I., Piña, J. M. (2009) *Representaciones sociales sobre el trabajo docente en profesores de educación superior*, Observar 2009, 3, 42-54, ISSN 1988-5105, Disponible en: <https://www.observar.eu/index.php/Observar/article/view/19/17> [Consultado: 10 de agosto de 2022]

Arnaut Salgado, A. (2013) *Los maestros de educación básica en México: Trabajadores y profesionales de la educación*, Notas para el Seminario, organizado por el CIDE, BID y Senado, Disponible en: https://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/foros/docs/130613_presentacion1.pdf [Consultado: 5 de noviembre de 2022]

Azócar, A., Ramón, E. (2013) *Distinción entre: interdisciplinario / transdisciplinario / multidisciplinario*, Gestión del talento Humano, Disponible en: <http://ramonazocargestiondetalentohumano.blogspot.com/2013/05/distincion-entre-interdisciplinario.html> [Consultado 20 de febrero de 2023]

Bauman, S. (2008) *Los retos de la educación en la modernidad*, Editorial Gedisa, Barcelona, España, Disponible en: <https://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2017/06/Bauman-Zygmunt-Los-Retos-De-La-Educacion-En-La-Modernidad-Liquida-1.pdf> [Consultado:18 de mayo de 2021]

Bedolla Pereda, D. (2018) *Emociones y diseño, Sensaciones, percepciones y deseos*, Designio, teoría y práctica, México.

Bertely Busquets, M. (2007) *Conociendo nuestras escuelas: Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, Editorial Paidós México.

Bisquerra, R. (2020) *Potenciando las habilidades socioemocionales en educación primaria*, Congreso Internacional de Educación Potenciando las habilidades socioemocionales, México.

Bisquerra, R. (2012) *Orientación, tutoría y educación emocional*. Madrid: Editorial Síntesis.

Bisquerra, R. (2009) *Psicopedagogía de las emociones*, Editorial: Síntesis ISBN: 9788497566261, Madrid, 2009.

Bisquerra, R. (2003) *Educación Emocional y Competencias Básicas para la vida*, Revista de Investigación Educativa, 2003, Vol. 21, n.o 1, pp. 7-43, Universidad de Barcelona, Disponible en: https://www.google.com/search?q=EDUCACI%C3%93N+EMOCIONALY+COMPETENCIAS+B%C3%81SICAS+PARA+LA+VIDA&rlz=1C5CHFA_enMX810MX810&oq=EDUCACI%C3%93N+EMOCIONALY+COMPETENCIAS+B%C3%81SICAS+PARA+LA+VIDA&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOTILCAEQABgNGBMYgAQyCwgCEAAYDRgTGI

AEMgsIAxAAGA0YExiABDIKCAQQABgTGBYYHjIKCAUQABgTGBYYHjIKCAYQABgTGBYYHjIKCAcQABgTGBYYHtIBBzQ3OGowajmoAgCwAgA&sourceid=chrome&ie=UTF-8 [Consultado: 3 de noviembre de 2023]

Bisquerra, R. (2000) *Educación emocional y bienestar*, Barcelona: Praxis.

Bonhomme Manriquez, A. A. (2020) *La teoría vygotskyana de los afectos ante el capitalismo emocional en la escuela* [en línea], Interdisciplinaria, vol. 38, núm. 1, pp. 85-100, 2021, Centro Interamericano de Investigaciones Psicológicas y Ciencias Afines, Universidad Alberto Hurtado, Chile, Disponible en: <http://www.ciipmeconicet.gov.ar/ojs/index.php?journal=interdisciplinaria&page=article&op=view&path%5B%5D=527&path%5B%5D=html> [Consultado: 7 de diciembre 2021]

Burutxaga, I., Pérez Testor, C., Ibáñez, M., De Diego, S., Golanó, M., Fornells Ballús, E. y Castillo Josep, A., (2018) *Apego y vínculo: Una propuesta de delimitación y diferenciación conceptual*, Temas de Psicoanálisis, Sociedad española de Psicoanálisis, Disponible en: <https://www.temasdepsicoanalisis.org/2018/01/31/apego-y-vinculo-una-propuesta-de-delimitacion-y-diferenciacion-conceptual/> [Consultado: 4 de noviembre de 2020]

Canales Blanco, A. (2019) *La emoción y sus componentes*, Universidad de Alcalá, Grupo LEIDE, Disponible en: <https://grupoleide.com/wp-content/uploads/2019/09/Ana-Blanco-La-emoci%C3%B3n-y-sus-componentes.pdf> [Consultado: 3 de noviembre de 2023]

Castillero Mimenza, O. (2020) *La teoría del vínculo de Pichon-Riviere*, Psicología y Mente, Disponible en: <https://psicologiaymente.com/social/teoria-vinculo-pichon-riviere> [Consultado: 4 de noviembre de 2020]

Chen, C. (2020) *Emoción y sentimiento*, *Psicología de la mente*, Diferenciador, Disponible en: <https://www.diferenciador.com/diferencia-entre-emocion-y-sentimiento/#:~:text=La%20emoci%C3%B3n%20es%20definida%20por,emociones%2>

0seg%C3%BAn%20nuestras%20experiencias%20personales. [Consultado: 8 de junio de 2020]

Chóliz Montañez, M. (2005) *Psicología de la emoción, El proceso emocional*, Facultad de Psicología, Universidad de Valencia, Disponible en: <https://www.uv.es/~cholz/Proceso%20emocional.pdf> [Consultado: 9 de noviembre de 2023]

Coffey, A., Atkinson, P. (2003) *Encontrar el sentido a los datos cualitativos, estrategias complementarias de investigación*, Editorial Universidad de Antioquia, Facultad de enfermería de la Universidad de Antioquía, Medellín, Colombia.

Cohen L., Manion L. y Morrison K. (2018) *Research methods in education*, Octava edición, Editorial Routledge, Londres.

CREASPAI (2017) *El acompañamiento emocional a la infancia*, Acompañamiento familiar, terapia familiar y de pareja, Disponible en: <https://creaespai.org/2017/09/25/articulo-el-acompanamiento-emocional-en-la-infancia/?lang=es> [Consultado: 21 de abril de 2022]

Damasio Antonio R. (1998) *Emotion in the perspective of an integrated nervous system*, Department of Neurology, University of Iowa College of Medicine, 200 Hawkins Drive, Iowa City, IA 52242 USA, Disponible en: <http://www.bristoltherapyclinic.com/assets/emotion-in-the-perspective-of-an-integrated-nervous-system.pdf> [Consultado: 2 de noviembre de 2023]

De la Herrán Gascón, A. (2004) *El docente de baja autoestima: Implicaciones didácticas* Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación, núm. 5, 2004, España: La Salle Centro Universitario Madrid, Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/771/77100504.pdf> [Consultado: 7 de diciembre de 2022]

Díaz Barriga, F. (2022) Evaluación de la docencia entramado técnico, Proyecto Fotovoz, Ponencia presentada en el Simposio Internacional para la Docencia Universitaria, “*La docencia y la vida académica antes, durante y después de la pandemia por COVID 19*”, realizado en la Universidad Autónoma de Yucatán, en Mérida Yucatán

Diario Oficial de la Federación (2023) *Ley general de Educación*, Última reforma publicada DOF 20-12-2023, Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión Secretaría General, Secretaría de Servicios Parlamentarios, Disponible en: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf> [Consultado: 20 de enero de 2024]

Diario Oficial de la Federación (2013) *Ley General del Servicio Profesional Docente*, Congreso de la Unión, Disponible en: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_servicio_profesional_docente.pdf [Consultado: 20 de enero de 2024]

Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) Secretaría de Educación Pública, Planes (2018) Disponible en: <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/124> [Consultado: 8 junio de 2020]

Educando en familia (2020) *Contención emocional a las familias en situaciones de crisis* Ministerio de educación del Ecuador, Plan Internacional, Disponible en: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/03/Guia-Contencion-Emocional.pdf> [Consultado: 27 de abril de 2022]

Educaweb Expertos en educación y formación (2024) Orientación Académica, *¿Cómo influyen las emociones en el aprendizaje?* Disponible en: <https://www.educaweb.com/contenidos/educativos/tecnicas-estudio/como-influyen-emociones->

[aprendizaje/#:~:text=Las%20investigaciones%20sobre%20los%20procesos,y%20la%20actitud%20para%20aprender.](#) [Consultado: 12 de marzo de 2024]

Educaweb Expertos en educación y formación (2020) *Profesor de educación primaria* Disponible en: <https://www.educaweb.mx/profesion/profesor-educacion-primaria-617/> [Consultado: 11 de agosto de 2022]

El teu Espai (2022) *La educación y acompañamiento emocional en la infancia* [página web], Centro de psicología y logopedia, Disponible en: <https://www.psicologosantacoloma.es/educacion-y-acompanamiento-emocional-infancia/> [Consultado: 24 de abril de 2022]

Esto no es una escuela (2015) *Educación Creadora: Crear para vivir*, Disponible en: <http://www.estonoesunaescuela.org/bitacora/aprendizaje-significativo/educacion-creadora#:~:text=%E2%80%9CEI%20t%C3%A9rmino%20educaci%C3%B3n%20creadora%20es,sus%20obras%2C%20exhibiendo%20su%20trabajo> [Consultado: 4 de noviembre de 2020]

Espinoza Freire, E. E., (2020) *Características de los docentes en la educación básica en la ciudad de Machala*, Transformación, 16(2), 292-310. Epub 01 de mayo de 2020, Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S207729552020000200292&lng=es&tlng=es. [Consultado: 10 de agosto de 2022]

Familias en ruta, (2018) *Arno Stern: un viaje por el mundo que revolucionó la visión del dibujo infantil*, Viajes, crianza y movimiento, Disponible en: <https://familiasenruta.com/fnr-crianza/crianza-viajera/arno-estern/> [Consultado: 23 de septiembre de 2018]

Fernández-Abascal, E. G., (2013) *Psicología de la emoción*, Editorial Universitaria Ramón Areces, España, Disponible en: <https://books.google.com.co/books?id=-2->

[UDAAAQBAJ&printsec=copyright#v=onepage&q&f=false](#) [Consultado: 7 de noviembre de 2023]

Flores Pastrana, L. E., (2001) *Conociendo nuestras escuelas, Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar, de María Bertely Busquets*, Revista Mexicana de Investigación Educativa, 6(12), ISSN: 1405-6666, Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001210> [Consultado: el 11 de Septiembre de 2022]

Freire, P., (2005) *Pedagogía de la Autonomía*, Paz e Terra SA, ISBN 85-219-0243-3, Disponible en: <http://cidac.filo.uba.ar/sites/cidac.filo.uba.ar/files/revistas/adjuntos/UNIDAD%207%20-%20Freire%20Paulo%20-%20Pedagog%C3%ADa%20de%20la%20autonom%C3%ADa.pdf> [Consultado: 25 de octubre de 2023]

Fuentes, A., (2018) *Desarrollo Afectivo según Piaget*, Escuela en la Nube, Disponible en: <https://www.escuelaenlanube.com/desarrollo-afectivo-piaget/> [Consultado: 7 de diciembre 2021]

Galimberti, U., (2002) *Diccionario de Psicología*, Editorial siglo XXI, México 2002, Disponible en: <https://saberespsi.files.wordpress.com/2016/09/galimberti-umberto-diccionario-de-psicologc3ada.pdf> [Consultado: 17 de septiembre de 2017]

García-Allen, J., (2021) *Escucha activa: la clave para comunicarse con los demás*, Psicología y Mente, Disponible en: <https://psicologiaymente.com/social/escucha-activa-oir> [Consultado: 23 abril de 2021]

García Corrales, C., (2013) *Otra mirada hacia el dibujo, como expresión de una necesidad*, Diagonal, Madrid, España, Disponible en:

<https://www.diagonalperiodico.net/saberes/otra-mirada-hacia-dibujo-como-expresion-necesidad.html> [Consultado: 4 de noviembre de 2020]

García Retana, J. Á., (2012) *La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje* *Educación, nacional*, vol. 36, núm. 1, pp. 1-24, Universidad de Costa Rica, Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44023984007> [Consultado: 13 de marzo de 2024]

Godínez Rojas, S., (2007) *La educación artística en el sistema educativo nacional* México, Disponible en: <http://200.23.113.51/pdf/25484.pdf> [Consultado: 7 de junio de 2020]

González Lara, M., (2019) *Las técnicas de arteterapia como herramientas en los procesos de atención y emoción en la niñez*, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, CDMX.

Gordillo Gordillo, M., Ruiz Fernández, M. I., Sánchez Herrera, S., y Calzado Almodóvar, Z., (2016) *Clima afectivo en el aula: vínculo emocional maestro-alumno*, Revista INFAD De Psicología, International Journal of Developmental and Educational Psychology., 1(1), 195–202. Disponible en: <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v1.273> [Consultado: 24 de abril de 2022]

Gualda Chambo, A., (2018) *¿Qué es la pedagogía Waldorf? Alternativas a la educación convencional*, Revista digital INESEM, España, Disponible en: <https://revistadigital.inesem.es/educacion-sociedad/pedagogia-waldorf/> [Consultado: 4 de abril de 2022]

Haeussler, I., (2000) *Desarrollo emocional del niño*, incluido en Grau Martínez, A., y otros, *Psiquiatría y psicología de la infancia y adolescencia*, Madrid, Ed. Médica Panamericana, Disponible en: <https://www.espaciologopedico.com/recursos/glosariodet.php?Id=190> [Consultado: 7 de diciembre de 2021]

Hautala, P. M., (2011) *Art therapy in Finnish schools: education and research*, Arteterapia: Papeles de Arteterapia y educación artística para la inclusión social. Universidad Complutense de Madrid, Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/viewFile/37085/35890> [Consultado: 12 de septiembre de 2018]

Hernández Barraza, V., (2017) *Las competencias emocionales del docente y su desempeño profesional*, Universidad Oparín, Disponible en: <https://www.alternativas.me/attachments/article/147/06%20-%20Las%20competencias%20emocionales%20del%20docente.pdf> [Consultado: 1 de diciembre de 2022]

Hobby, P., (2021) *Art Hives: Communities of Practice and learning to be in Community*, Art Hives Building communities by making art, Disponible en: <https://arthives.org/resources/art-hives-communities-practice-research-paper> [Consultado: 1 de marzo de 2023]

Hogan, S., (2001) *Healing Arts, The history of Art Therapy*, Primera Edición 2001, Jessica Kingsley Publishers London and Philadelphia, Reino Unido.

Jiménez Poot, C. G., (2011) *La importancia de la educación artística en la formación integral del alumno*, Secretaría de Educación, Universidad Pedagógica Nacional, Ciudad del Carmen, Campeche, México.

Josu, (2010) *La extraordinaria historia de Arno Stern. Del descubrimiento de la Formulación a la Semiología de la Expresión*, Blog Educación Democrática EUDEC, Disponible en: <https://educaciondemocratica.wordpress.com/2010/01/27/la-extraordinaria-historia-de-arno-stern-del-descubrimiento-de-la-formulacion-a-la-semiologia-de-la-expresion/> [Consultado: 23 de octubre de 2018]

Jové Peres, J. J., (2020) *Vigotsky y la Educación Artística*, Universitat de Lleida, Disponible en: <https://www.uv.es/~valors/Jove,J.pdf> [Consultado: 15 de octubre de 2020]

Lowenfeld, V. L., Brittain, W. (1980) *Desarrollo de la capacidad creadora*, Biblioteca de Cultura Pedagógica, Serie Didáctica, Segunda edición, Editorial Kapelusz, Buenos Aires, Argentina.

Mamielo, jugando a cambiar el mundo (2019) *Mesa paleta de 18 colores de Arno Stern*, Disponible en: <https://mamielo.com/producto/mesa-paleta-de-18-colores-de-arno-stern/> [Consultado: 29 de mayo de 2021]

MASTER D. (2016) *La expresión plástica*, Disponible en: <https://www.masterd.es/blog/la-expresion-plastica/#:~:text=La%20expresi%C3%B3n%20pl%C3%A1stica%20es%20una,dem%C3%A1s%20y%20con%20su%20entorno.> [Consultado: 1 de noviembre de 2020]

Maureiria, F., Sánchez, C. (2011) *Emociones biológicas y sociales*, Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Fernando-Maureira-Cid/publication/271328581_Emociones_biologicas_y_sociales/links/54c5ae7b0cf219bbe4f584db/Emociones-biologicas-y-sociales.pdf [Consultado: 20 de octubre de 2023]

Medina, L., (2022) *Factores de riesgo psicosocial en México NOM035*, PANDAPÉ, Disponible en: <https://www.pandape.com/blog/factores-de-riesgo-psicosocial/> [Consultado: 25 de abril de 2022]

MEJOREDU, (2024) *Los campos Formativos para comprender y transformar nuestra realidad*, Gobierno de México, Disponible en: https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/fasciculo3_aprendamos-comunidad.pdf [Consultado: 26 de enero de 2024]

MIRMEXICO, (2015) *La mercantilización de la educación y el lucro empresarial*, Disponible en: <https://mirmexico.mx/2015/09/16/la-mercantilizacion-de-la-educacion-y-el-lucro-empresarial/#comments> [Consultado: 26 de junio de 2020]

Miguel Serrano, L., (2017) *Zona Libre*, talleres de expresión y formación, Disponible en: <http://arteterapiainfantil.blogspot.com/> [Consultado: 3 de abril de 2021]

Mise, L., (2021a) *Zona Libre, espacio creativo para el desarrollo humano*, Disponible en: https://zonalibrearteterapia.blogspot.com/?fbclid=IwAR3sedbXzvj2hJ5Av4eHs_jQutjL-yPgyFrgC4qQ0aRloGRlgyUCqFSXLzk [Consultado: 3 de abril de 2021]

Moreno Millan, J., (2017) *El desarrollo emocional*, Espaciologopedico.com, Disponible en: <https://www.espaciologopedico.com/revista/articulo/237/el-desarrollo-emocional> [Consultado: 27 de mayo de 2021]

Moreno Moreno, M., (2010) *Pedagogía Waldorf*, Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social, Vol. 5 (2010) 203-209. ISSN: 1886-6190 Universidad Complutense de Madrid, Disponible en: file:///Users/marisol/Downloads/Pedagogia_Waldorf.pdf [Consultado: 4 de abril de 2022]

Muniz, E., (2021) *Las emociones en la escuela*, Consejo de Formación en Educación, Instituto de Formación Docente Juan Pedro Tapié San Ramón, Canelones Uruguay, Disponible en: <https://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/1726/Muniz%2c%20E.%2c%20Las%20emociones.pdf?sequence=2&isAllowed=y> [Consultado: 15 de marzo de 2024]

Musicoterapia Centro Arcoiris, (2012) *La importancia del arte en la educación*, El Universal Redacción Colombia, Disponible en: <http://www.eluniversal.com.co/suplementos/viernes/la-importancia-del-arte-en-la-educacion-87023> [Consultado: 10 de agosto del 2012]

Neufeld, G., Maté, G., (2008) *Regreso al vínculo familiar*, España, Hara Press

OPS Organización Panamericana de la Salud, (2023) *La OMS caracteriza a COVID 19 como una pandemia*, Disponible en: <https://www.paho.org/es/noticias/11-3-2020-oms-caracteriza-covid-19-como-pandemia> [Consultado: 17 de octubre de 2023]

Ortíz, J. M., (2020) *Arte infantil, Más de 20 años explorando, investigando y divulgando el arte infantil*, Blog de Agus Acosta, Disponible en: <https://blogarteinfantil.blogspot.com/2010/11/franz-cizek-reformador-de-educacion-del.html> [Consultado: 17 de junio de 2020]

Otero, M., (2017) *Lucas Malaisi: La educación emocional puede evitar la deserción*, La voz, Disponible en: <https://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/lucas-malaisi-la-educacion-emocional-puede-evitar-la-desercion/> [Consultado: 18 de mayo de 2021]

Peaceful parent institute, (2020) *The science of emotion – Gordon Neufeld’s developmental model*, Disponible en: <https://www.peacefulparent.com/science-emotion-gordon-neufelds-developmental-model/> [Consultado: 4 de noviembre de 2020]

Peña Sierra, G. O., (2020) *Vigotsky, Arte y Psicología*, Universidad de Pamplona, España, Disponible en: http://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/portallG/home_70/recursos/01general/04_072013/acpvigotskyarteypsicologia.jsp [Consultado: 15 de octubre de 2020]

Piña J.M., (2018) *El paradigma interpretativo y la metodología cualitativa, en Métodos cualitativos de investigación en educación superior*, Coordinadores: María Isabel Arbesu, José Luis Menéndez, México, UAM-Xochimilco.

Pontis, S. (2021) *¿Qué es y qué implica la investigación en Diseño?* Foro alfa, Disponible en: <https://foroalfa.org/articulos/que-es-y-que-implica-la-investigacion-en-diseno> [Consultado: 8 febrero 2021]

Prat Gutiérrez, S., (2020) *Educación emocional y creatividad*, Red Social Educativa, Disponible en: <https://redsocal.rededuca.net/educacion-emocional-creatividad#:~:text=La%20Educaci%C3%B3n%20Emocional%20y%20Creatividad%20>

es%20una%20forma%20de%20responder.y%20con%20gran%20capacidad%20creativ
a. [Consultado: 9 de febrero de 2023]

Prieto Jiménez, E., (2008) *El papel del profesorado en la actualidad, Su función docente y social*, Foro de Educación, No.10, ISSN 1698-7799, Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, Disponible en: file:///Users/marisol/Downloads/Dialnet-ElPapelDelProfesoradoEnLaActualidadSuFuncionDocent-2907073%20(1).pdf

[Consultado: 5 de abril de 2022]

Psipre, (2015) *Grupos de acompañamiento emocional*, Disponible en: http://www.psipre.com/grupos_de_acompanamiento_emocional/ [Consultado: 4 de mayo de 2022]

Puerta Climent, E., (2012) *Reseña de Rafael Bisquerra Alzina: Psicopedagogía de las emociones. Avances En Supervisión Educativa*, Disponible en: https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/375 [Consultado: 29 de octubre de 2020]

Quiroga Anguiano, G., (2019) *Ley de educación emocional para la Ciudad de México*, Congreso de la Ciudad de México, Disponible en: https://consulta.congresocdmx.gob.mx/consulta/webroot/img/files/iniciativa/ln_245_31_10_19_16.pdf [Consultado: 27 de mayo de 2021]

Ramírez Vallejo, M. del S., (2019) *Desarrollo de habilidades socioemocionales en la formación docente: el vínculo como referente básico*, XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Disponible en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0629.pdf [Consultado: 20 de abril de 2022]

Ramírez Vallejo, M. del S., Ovalle Ríos, C., (2021) *Corazón y emoción: La teoría del vínculo en la formación de docentes*, Educando para educar, Benemérita y Centenaria

escuela normal del estado de San Luis Potosí, Disponible en: <https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/bitstream/20.500.12584/951/3/Coraz%C3%B3n%20y%20emoci%C3%B3n%20la%20teor%C3%ADa%20del%20v%C3%ADnculo%20en%20la%20formaci%C3%B3n%20de%20docente.pdf> [Consultado: 25 de abril de 2020]

Ramos, F. J., (2018) *La experiencia artística*, 80Grados Prensasinprisa, Disponible en: <http://www.80grados.net/la-experiencia-artistica/#:~:text=A%20partir%20de%20ese%20concepto,paciente%20y%20meticulosa%20actividad%20contemplativa.> [Consultado: 1 de noviembre de 2020]

Regader, B., (2021a) *¿Qué es la inteligencia emocional?*, Psicología y mente, Disponible en: <https://psicologiymente.com/inteligencia/inteligencia-emocional> [Consultado: 20 de abril de 2021]

Regader, B., (2021b) *La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner*, Psicología y mente, Disponible en: <https://psicologiymente.com/inteligencia/inteligencia-emocional> [Consultado: 20 de abril de 2021]

Reyes, A., (2022) *Las emociones negativas no existen todas son necesarias*, PSICOEMOCIONAT, Disponible en: <https://www.psicooemocionat.com/las-emociones-negativas-no-existen/> [Consultado: 21 de abril 2022]

Rivera Morales, A., (2018) *Formación de docentes en servicio de educación secundaria en México*, Revista Educación, ISSN: 0379-7082, ISSN: 2215-2644, Universidad de Costa Rica

Rivera Morales, A., (2017) *El autoconcepto de docentes universitarios*, Revista Iberoamericana de Educación, Organización de estados Iberoamericanos, vol. 73 no 2, ISSN 1022-6508.

Rivera Morales, A., (2009) *Voces de los actores en el marco de la reforma educativa*, Memorias del V Simposio de Docencia Universitaria, Castellanos Editores, ISBN 968-5573-47-4

Rockwell, E., (1985) *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*, Ediciones El Caballito, Disponible en: [file:///Users/marisol/Downloads/2%20Rockwell%201985%20Ser%20maestro%20\(1\).pdf](file:///Users/marisol/Downloads/2%20Rockwell%201985%20Ser%20maestro%20(1).pdf) [Consultado: 29 de noviembre 2022]

Rodríguez G., (2023) La Nueva Escuela Mexicana, La Jornada, Disponible en: <https://www.jornada.com.mx/2023/04/07/opinion/010a2pol>, [Consultado: 9 de julio de 2024]

Rodríguez García, R., (2021) Extraído del curso de formación de Educación Creadora; del módulo 1 titulado “*Curso de introducción a los fenómenos y condiciones de la educación creadora*” impartido por Jose Miguel Castro, el 6 y 7 de noviembre de 2011, Parte 7, Taller de expresión Barcelona, Disponible en: <https://tallerexpresionbcn.wordpress.com/educacion-creadora/arno-stern/> [Consultado: 29 de mayo de 2021]

Rojas Soriano, R., (2013) *Guía para realizar investigaciones sociales*, Plaza y Valdés Editores, Disponible en: <https://raulrojassoriano.com/cuallitlanezi/wp-content/themes/raulrojassoriano/assets/libros/guia-realizar-investigaciones-sociales-rojas-soriano.pdf> [Consultado: 27 de septiembre de 2021]

Rojas Soriano, R., (2002) *Investigación acción en el aula*, Plaza y Valdés Editores, Disponible en: <https://raulrojassoriano.com/cuallitlanezi/wp-content/themes/raulrojassoriano/assets/libros/investigacion-en-el-aula-rojas-soriano.pdf> [Consultado: 27 de septiembre de 2021]

Romano, J., (2013) *¿Qué es un acompañamiento emocional?*, Diario Judío, el diario de la vida judía en México y el mundo, Disponible en: <https://diariojudio.com/opinion/que-es-un-acompanamiento-emocional/60409/> [Consultado: 21 de abril de 2022]

Romo Ramos, M., (2020) *La mercantilización de la educación*, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, Fondo de Cultura Económica, Disponible en: <https://www.fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=M&id=89#referencias> [Consultado: 26 de junio 2020]

Ruíz Quiroga, P. M., (2010) *El papel del maestro en el aula*, Temas para la educación, Revista digital para profesionales de la enseñanza, ISSN 1989-4023, Disponible en: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7499.pdf> [Consultado: 5 de abril de 2022]

Ruiz Mejía, J., (2020) *El arte en la educación, según Herbert Read*, Revista ALEPH, Disponible en: <http://centroculturalpareja.com/agenda/actividades-academicas/temas-reflexion/el-arte-en-la-educacion-segun-herbert-read/#:~:text=%C2%ABEducaci%C3%B3n%20por%20el%20Arte%E2%80%9D%20es,y%20especialista%20en%20arte%20contempor%C3%A1neo.&text=Educaci%C3%B3n%20por%20el%20arte.,reimpresi%C3%B3n%201982%2C%20Barcelona%3B%20p.> [Consultado: 24 de junio de 2020]

Saéz, A., (2008) *Como investigar y escribir en ciencias sociales*, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, 1a. Edición 29 de noviembre de 2008, México.

Sáenz Barrera, H. A., (2016) *La educación artística en la educación básica*, CREI Unidad Chihuahua, Disponible en: <https://www.rediech.org/inicio/images/k2/Desarrollo2-articulo2-2.pdf> [Consultado: 7 junio de 2020]

Sánchez Caballero, D., (2020) *20 años de mercantilización de las aulas: cómo pasamos de pensar en educar a pensar en ganar dinero*, Disponible en:

https://www.eldiario.es/sociedad/educacion-ultimo-gran-mercado_1_1052182.html
[Consultado: 26 de junio de 2020]

Secretaría de Educación Pública, (2024) *Educación Artística, Programas de estudio 2011, Guía para el maestro primaria, Primer grado*, Secretaría de Educación Pública, Disponible en:
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/15233/PRIM_1ro2011_Artistica.pdf
[Consultado: 24 de enero de 2024]

Secretaría de Educación Pública, (2023a) *La Nueva Escuela mexicana NEM orientaciones para padres y comunidad en general*, Subsecretaría de Educación Media Superior, Ciudad de México, Disponible en:
[https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/La%20Nueva%20Escuela%20Mexicana_orientaciones%20para%20padres%20y%20comunidad%20en%20general_\(Documento\).pdf](https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/La%20Nueva%20Escuela%20Mexicana_orientaciones%20para%20padres%20y%20comunidad%20en%20general_(Documento).pdf) [Consultado: 22 de enero de 2024]

Secretaría de Educación Pública, (2023b) *Lineamientos generales de la carrera magisterial*, Secretaría de Educación Pública, Disponible en:
https://www.sep.gob.mx/wb/sep1/sep1_5_Vertientes/rid/7720/mto/3/wst/maximized?url2print=%2Fwb%2Fsep1%2Fsep1_5_Vertientes&page=0&impact=imp_step3#:~:text=SON%20AQUELLOS%20DOCENTES%20RESPONSABLES%20DEL,Y%20APROBADOS%20POR%20LA%20SEP. [Consultado: 6 de diciembre de 2023]

Secretaría de Educación Pública (2017) *Aprendizajes clave para la educación integral, Plan y programas de estudio para la educación básica*, Secretaría de Educación Pública, ISBN: 978-607-97644-0-1, México.

Secretaría de Educación Pública, (2014) *Plan de estudios 2011*, Dirección General de Desarrollo Curricular, Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública, Disponible en:
[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan de Estudios 2011 f.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf)
[Consultado: 23 de enero de 2024]

Secretaría de Educación Pública (2013) *Ley General del Servicio Profesional Docente*, Secretaría de Educación Pública, Disponible en: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/24e8c91d-d2fc-4977-ad19-dc572c3e4439/ley_general_servicio_profesional_docente.pdf [Consultado: 6 de diciembre de 2023]

Secretaría de Educación Pública (2014) *Programas de estudio 2011, Guía para el maestro*, Secretaría de Educación Pública, México, Disponible en: [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan de Estudios 2011 f.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf) [Consultado: 23 de enero de 2024]

Secretaría del Trabajo y Previsión Social Prensa (2022) *PRONABET Herramienta eficaz de la STPS para prevenir factores de riesgo psicosocial*, Gobierno de México, Disponible en: <https://www.gob.mx/stps/prensa/pronabet-herramienta-eficaz-de-la-stps-para-prevenir-factores-de-riesgo-psicosocial> [Consultado: 25 de abril de 2022]

Serrano Muñoz, M., (2016) *Acompañamiento emocional respetuoso: tres condiciones básicas para acompañar*, Maternidad feliz, Crianza respetada, Disponible en: <https://www.psicologiaycrianza.com/acompanamiento-emocional-respetuoso-tres-condiciones-basicas-para-acompanar/> [Consultado 21 de abril de 2022]

SIL Sistema de Información Legislativa (2016) *Que expide la ley de la educación emocional del país, suscrita por integrantes de diversos grupos parlamentarios*, Secretaría de Gobernación, Disponible en: http://sil.gobernacion.gob.mx/Archivos/Documentos/2016/02/asun_3332583_20160211_1455039267.pdf [Consultado:12 de mayo de 2021]

Scherer Klaus, R., (2005) *What are emotions? And how can they be measured? Trends and developments: research on emotions, Courants et tendances: recherche sur les e'motions*, Social Science Information & 2005 SAGE Publications (London, Thousand Oaks, CA and New Delhi), 0539-0184, Disponible en:

<https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=c22140d2d12272a0074d809d8b9f6a2e40755d7a> [Consultado: 3 de noviembre de 2023]

Schmelkes, S., (1995) *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*, Biblioteca para la actualización del maestro, Secretaría de Educación Pública, Disponible en: <https://gobiernodeguadalupe.gob.mx/trans2/Bibliografias/Aspectos%20de%20la%20funci%C3%87%C3%BCn/4.-bam-hacia-mejor-calidad-escuelas-schmelkes.pdf>

[Consultado 6 de diciembre de 2022]

Socas Duarte, M., (2015) *Arte Infantil: Expresión plástica infantil en la escuela posmoderna*, Editorial Dunken, Buenos Aires, Argentina, Tomo III, Disponible en: https://books.google.com.mx/books?id=-IKZCgAAQBAJ&pg=PA375&lpg=PA375&dq=arthur+wesley+dow+educaci%C3%B3n+art%C3%ADstica&source=bl&ots=fCIYiEawL2&sig=ACfU3U0H-KoZ6k_ZXnl-2iq_mFEc9vRoJw&hl=en&sa=X&ved=2ahUKEwjmiYCik5nqAhUGI6wKHbXkbt4Q6AEwEnoECAoQAQ#v=onepage&q=arthur%20wesley%20dow%20educaci%C3%B3n%20art%C3%ADstica&f=false [Consultado: 23 de junio de 2020]

Stern, A., (2020a) *Feliz como un niño que pinta*, 2ª edición, Editorial Trampa, España.

Stern, A., (2020b), *Del dibujo infantil a la semiología de la expresión*, Editorial Samaruc, Valencia.

Taylor y Bogdan, R. (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Editorial Paídos, España.

Timm-Bottos, J., Reilly R. C., (2014) *Learning in Third Spaces: Community Art Studio as Storefront University Classroom*, American Journal of Community, Psychology, Disponible en: <https://arthives.org/learning-third-spaces-community-art-studio-storefront-university-classroom> [Consultado: 1 de marzo de 2023]

UNIR Revista, (2021) *¿Qué es la psicología emocional y cuáles son sus funciones?*,

UNIR la Universidad en internet, Ciencias de la salud, Disponible en:

[https://www.unir.net/salud/revista/psicologia-](https://www.unir.net/salud/revista/psicologia-emocional/#:~:text=La%20Psicolog%C3%ADa%20Emocional%20tiene%20como,las%20emociones%20que%20le%20rodean.)

[emocional/#:~:text=La%20Psicolog%C3%ADa%20Emocional%20tiene%20como,las%20emociones%20que%20le%20rodean.](https://www.unir.net/salud/revista/psicologia-emocional/#:~:text=La%20Psicolog%C3%ADa%20Emocional%20tiene%20como,las%20emociones%20que%20le%20rodean.) [Consultado: 8 de noviembre de 2023]

Universidad Pedagógica Nacional, (2014-2018) *Programa Integral de Desarrollo*

Institucional PIDI, Universidad Pedagógica Nacional, Disponible en:

http://leibniz.ajusco.upn.mx/matematicas/Documentos/Reglamentos/PIDI_UPN_2012_2018.pdf [Consultado: 2 de mayo de 2021]

Vargas, Á., (2017) *Expertos en arteterapia atenderán a afectados por el terremoto*, La

Jornada en línea, Cultura, Disponible en:

<http://www.jornada.unam.mx/2017/09/25/cultura/a06n1cul> [Consultado: 2 de marzo de 2018]

Vygotsky, L., (2013) *Psicología del Arte*, Paídos, Disponible en:

<http://library.lol/main/43D8DAD038B4A3545D4032BDA2F948A2> [Consultado: 2 de noviembre 2020]

Zavalza, M. Á., (2012) *Profesores y profesión docente. Entre el “ser” y el “estar”*, Ed. Narcea, Madrid, España.

Zavalza, M. Á., (2010) *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*, Ed. Narcea, España.

Zavalza, M. Á., (2009) *Ser profesor universitario hoy*, La cuestión Universitaria,

Disponible en:

<file:///Users/marisol/Downloads/Zabalza%20ser%20prof%20univ%20hoy.pdf>

[Consultado: 2 de agosto de 2022]

VIDEOS

Acaso, M., (2018) *Descolonizar la mirada, defendiendo la Educación Artística*,

Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=PLkg9K5wH0M>

[Consultado: 21 de septiembre de 2021]

Mise, L., (2021b) *Zona Libre, Arteterapia y educación*, Disponible en:

https://www.youtube.com/channel/UCoO_8JIOX4tn1B0GWq7Xn0w/featured

[Consultado: 3 de abril de 2021]

Morales Domínguez, M., (2022) *Di-soñar pese al encierro: Hacia un diseño empático y post capitalista*, Ponencia presentada en el Seminario Internacional de la Red

Académica de Diseño y Emociones, UAM Cuajimalpa, Disponible en:

<https://www.youtube.com/watch?v=TAdaJULLakU> [Consultado: 28 de abril de 2022]

Neufeld, G., (2013) *La importancia del vínculo, Conferencia "Regreso al vínculo familiar"*,

Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=-AG2ID7dqjk&list=PLMfc544pyuh7tds1GUGUCI0onjj8EKYao&index=2>

[Consultado: 24 de abril de 2022]

Piaget, J., (2013) *Piaget explica a Piaget*, Disponible en:

<https://www.youtube.com/watch?v=NuDjscvqE08>

[Consultado: 21 de septiembre de 2021]

Robinson, K., (2006) *Las escuelas matan la creatividad*, Charla TED febrero 2006,

Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=nPB-41q97zg>

[Consultado febrero 1, 2021]

Anexo 1. Desarrollo “Juego garabato” de Loly Mise

Materiales	Preparación del espacio
<p>Herramientas: Plumas, lápices de colores, plumones, crayolas.</p> <p>Soportes: Papel continuo, telas (incluso tela negra) pliegos de papel.</p> <p>Cinta adhesiva, bocinas, aparato para reproducir música</p>	<p>Se fija el soporte (papel o tela) con cinta adhesiva ya sea horizontal o vertical, a la superficie donde se va a trabajar, ya sea en la pared, el piso, una mesa, ventana, etc.</p> <p>En el centro, un lugar común y de fácil acceso dentro del espacio, se colocan todos los materiales.</p> <p>Se coloca el reproductor de música, junto con las bocinas y se suaviza la luz.</p> <p>NOTA: Para el juego garabato se evita trabajar con el lápiz, ya que la utilización del lápiz está ligado a la idea preconcebida de utilizar goma de borrar y aquí se trata de aceptar lo que va sucediendo, sin pensar que es un error y debe ser borrado, de esta manera se comienza a anular el juicio de “bien o mal”.</p>
Desarrollo de la actividad “JUEGO GARABATO”	
<p>Primera fase: Garabato incontrolado Línea/Trazo</p>	<p>El participante tomará una de las herramientas para dibujar, pondrá la música y luz tenue en la habitación, posteriormente deberá colocarse frente a su soporte con los ojos cerrados y comenzará a sentir la música, si es tranquila si es animada y empezará a sentirla con el cuerpo desde el interior.</p> <p>Una vez conectados con la música, empezar a garabatear, a mover los brazos en el aire a ritmo de la música, de esta manera el cuerpo se libera de la tensión.</p> <p>Dos minutos después entrar con la herramienta al soporte siguiendo este movimiento de garabatear. Lo más importante es no pensar en nada, simplemente jugar con la línea, sin ninguna intención, siguiendo el ritmo de la música y el movimiento.</p>
<p>Segunda fase: Garabato controlado Simbología</p>	<p>En esta etapa, ya con el espacio más iluminado y sin música, se observan los garabatos realizados buscando la simbología propia, escondida dentro de esos trazos incontrolados. Posteriormente, con un marcador o crayón, de preferencia negro, se van marcando las líneas deseadas, sin detenerse ni pensar tanto en ellas, para construir una figuración abstracta o figurativa propia.</p>
<p>Tercera fase: Garabato con nombre Color</p>	<p>En esta fase el actor principal es el color. La técnica que se use es indistinta, puede ser acrílico, marcadores, colores de madera, etc. Con ayuda del color se irán destacando los símbolos más relevantes de entre los que se marcaron en la fase anterior.</p> <p>Así se concluye con una obra desde la conexión creativa natural, propiciada por el juego garabato.</p>

Fuente. Elaboración propia con base al juego mancha de Loly Mise 2021.

Anexo 2. Desarrollo “Juego mancha” de Loly Mise

Materiales	Preparación del espacio
<p>Herramientas: Mesa paleta, 18 colores base agua, (Loly Mise ha adaptado en su mesa paleta 12 colores, sin embargo, la mesa original de Arno Stern es una mesa de 18 colores), 54 pinceles de 3 diferentes grosores, 36 vasos, cinta adhesiva.</p> <p>Soportes: Papel continuo, telas (incluso tela negra) pliegos de papel.</p> <p>Bocinas, aparato para reproducir música, opcional.</p>	<p>La preparación del espacio para este juego es muy parecida a las condiciones de espacio del juego garabato. Se fija el soporte (papel o tela) con cinta adhesiva ya sea horizontal o vertical, a la superficie donde se va a trabajar, ya sea en la pared, el piso, una mesa, ventana, etc.</p> <p>En el centro, un lugar común y de fácil acceso se coloca la mesa paleta con los pinceles y los vasos de agua.</p> <p>Se coloca el reproductor de música, junto con las bocinas y se suaviza la luz (opcional).</p>
Desarrollo de la actividad “JUEGO MANCHA”	
Primera etapa:	La mancha de color surge libremente en el espacio. Los pinceles encuentran el espacio donde se impregna de color, respetando siempre la pureza de los mismo y su disposición en el soporte, es decir, se procura la pureza de los colores para no combinarse unos con otros.
Segunda etapa:	Los espacios en blanco desaparecen. La mancha de color abarca todos y cada uno de los espacios en el soporte, de tal manera que los espacios vacíos o en blanco van desapareciendo con la ocupación del color en todo el papel.
Tercera etapa:	El color se fortalece. El color toma más fuerza a medida que las capas se repiten unas sobre otras, respetando siempre el mismo color.
Cuarta etapa:	Encuentro de formas. Una vez que el color encuentra su protagonismo en la obra, con un color más intenso o negro se comienza a señalar aquellas manchas de color que se considere necesiten protagonismo, de esta manera surge el encuentro de las formas y la simbología dentro de la obra.

Fuente. Elaboración propia con base al juego mancha de Loly Mise 2021.

Anexo 3. Unidades temáticas del programa de formación y capacitación docente ¡Manos a pintar!: El juego plástico	
<p>Sesión 1: Introducción al programa, Práctica de la Educación artística en la escuela</p> <p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Conocer el contexto de la educación artística en México y el modelo de educación creadora. - Experimentar el juego garabato de Loly Mise, así como observar las posibilidades de práctica en el entorno educativo, como herramienta en la expresión de las emociones. 	<p>Tu historia artística Charla y reflexiones con los docentes sobre su experiencia con las artes en el contexto educativo desde su experiencia.</p> <p>Educación artística en México Se tocará el tema del contexto de la educación artística en México</p> <p>Práctica Juego garabato con gises y crayolas</p>
<p>Sesión 2: Arteterapia y acompañamiento emocional desde la escucha activa a través del juego plástico</p> <p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Conocer y familiarizarse con los conceptos de Arteterapia, acompañamiento emocional y escucha activa. - Experimentar el juego garabato de Loly Mise, así como observar las posibilidades de práctica en el entorno educativo, como herramienta en la expresión de las emociones. 	<p>Arteterapia: ¿Qué es el Arteterapia y cómo funciona?</p> <p>Acompañamiento emocional ¿Qué es el acompañamiento emocional y cómo funciona? ¿Qué es la escucha activa y cómo funciona?</p> <p>Práctica Juego garabato con pintura acrílica (mesa paleta)</p>
<p>Sesión 3: La educación Creadora de Arno Stern</p> <p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Conocer el contexto de la Educación Creadora - Experimentar el juego de pintar de Arno Stern, así como observar las posibilidades de práctica en el entorno educativo como herramienta en la expresión de las emociones. 	<p>Educación Creadora ¿Qué es la Educación Creadora?</p> <p>Práctica Juego de pintar con pintura acrílica (mesa paleta)</p>
<p>Sesión 4: Una mirada al Arte Contemporáneo</p> <p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Conocer el contexto del juego plástico - Experimentar el juego de mancha de Loly Mise, así como observar las posibilidades de práctica en el entorno educativo como herramienta en la expresión de las emociones. 	<p>Juego mancha ¿Qué es el juego mancha y cómo funciona?</p> <p>Práctica: Juego de mancha con pintura acrílica (mesa paleta)</p>
<p>Sesión 5 ¡Manos a pintar!: El juego plástico</p> <p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Conocer y experimentar el juego plástico, así como observar las posibilidades de práctica como herramienta en la expresión de las emociones. 	<p>Juego plástico ¿Qué es el juego plástico y cómo funciona?</p> <p>Práctica Los docentes realizarán una práctica con el juego con el que más hayan conectado</p>

Fuente. Elaboración propia

Anexo 4. Resumen de observaciones generales del taller ¡Manos a pintar! El juego plástico

De esta primera experiencia se observó que:

- Es bueno contar con la gama de color sugerida. En esta ocasión se proporcionaron cartulinas color vainilla, lo que dio oportunidad a usar el color blanco para las prácticas.
- Contar con alguien daltónico en el grupo fue un elemento de cambio, ya que en todas las actividades se trabaja con color. Se buscó apoyo para saber cómo trabajar con él. La Dra. Martha Flores Ávalos, tutora de este trabajo, sugirió trabajar con el contraste de color, claros y oscuros y con la perspectiva cerca lejos, lo cual cubre el objetivo de trabajar con los materiales, la inclusión y los grupos heterogéneos.
- Surgieron propuestas sobre el conocimiento transversal. Hubo una propuesta del profesor de música para realizar un proyecto en el cual se conjunte la música con la pintura, pintar con diferentes ritmos musicales y experimentar. En el caso de los profesores de Educación Física y danza, propusieron incluir en la actividad física ejercicios con trazos o creación artística con pinceles.
- Por el tipo de pintura que se utilizó en esta práctica, pintura digital, los pigmentos conservaron su naturaleza y no fue necesario retirar los colores de la mesa..
- Aunque, uno de los objetivos de las actividades es no llevarse los trabajos, a raíz de la necesidad que me plantearon los docentes de terminar sus dibujos y al no tener un espacio en el que se pudiera continuar con el trabajo, se tomó la decisión de regresarle las obras a los docentes. Les aclararé que procuraran no caer en la tentación de mostrarlas a los demás, como un acto de cumplir con el ciclo de la comunicación en el que hay un receptor, sino que se guarden su proceso y lo vean como algo íntimo y personal.
- El profesor daltónico, se adaptó bien al trabajo. Expresó que se sintió más cómodo al trabajar con colores claros y oscuros, indicó también que para él algunos colores son iguales y no alcanza a distinguir las tonalidades.
- Al término del taller, el profesor “Mario” subió para darme las gracias personalmente. Agradeció la oportunidad de dejarse llevar por los ejercicios, porque había empezado muy tenso.
- Para preparar la mesa paleta y desmontarla se lleva aproximadamente 30 min. Hay que considerar este tiempo antes de comenzar el taller.
- La mayoría de los profesores conectó con el juego garabato y con la técnica de la mesa paleta.
- Para cerrar el taller les compre paletas y obleas a los profesores, son detalles que ellos aprecian.

Fuente. Elaboración propia con base en Coffey y Atkinson, 2003

ANEXO 5
Desarrollo de actividades
Taller ¡Manos a pintar!
El Juego Plástico

ACTIVIDAD 1

Título: **Introducción al programa, Práctica de la Educación Artística en la escuela**

Duración: 1.30 hrs.

Materiales:

Libreta y pluma para tomar notas, lápices de colores, crayolas, marcadores, lápices de cera de preferencia rojos y negros y formatos de papel o tela continua, es decir formatos grandes y cinta adhesiva. Espacio para trabajar y reproductor de música

1.Elaboración propia con base en Mise, Loly 2020.

Guías de observación

OBJETIVO	VARIANTES OBSERVABLES
<p>-Conocer el contexto de la educación artística en México y el modelo de educación creadora.</p> <p>- Experimentar el juego garabato de Loly Mise, así como observar las posibilidades de práctica en el entorno educativo, como herramienta en la expresión de las emociones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Atención Memoria Tiempo Conducta / Relaciones Sociales / Escucha activa

Fuente. Elaboración propia

Desarrollo de la actividad:

Esta actividad se desarrollará en dos partes. La primera hora de la sesión se aplicará un cuestionario con la finalidad de recabar las primeras impresiones de los docentes, con respecto del taller.

Posteriormente se propondrá a los docentes que compartan su historia en el ámbito artístico, así como compartir sus experiencias desde que eran niños, dentro o fuera de la escuela, dando pie a observar si fueron o no apoyados para seguir en ese camino.

Se hablará del contexto de la Educación Artística en el contexto educativo en México y como es que ellos lo experimentan en la práctica.

En la segunda hora, se introducirá el conocimiento del juego garabato, del juego garabato y se asentarán las bases para su desarrollo. Se pedirá a los participantes que cierren los ojos, que disfruten de la música ambiente, para después invitarlos a moverse y soltarse deteniendo en su mano una crayola o plumón de preferencia de color negro o rojo.

Al escuchar la palabra “dentro”, los participantes entraran a dibujar en su lienzo y al escuchar la palabra “fuera” dejarán el papel y seguirán dibujando al aire, siguiendo el movimiento al que invite la música, para después, en el momento en que se detenga la música empiecen a abrir los ojos y así comenzar a buscar las figuras en la obra, mismas que se remarcaran más con el mismo color.

ACTIVIDAD 2

Título: **Arteterapia y acompañamiento emocional desde la escucha activa a través del juego plástico**

Duración: 1.30 hrs.

Materiales: Libreta y pluma para tomar notas, lápices de colores, crayolas, marcadores, lápices de cera de preferencia rojos y negros, mesa paleta, pinceles redondos y formatos de papel o tela continua, es decir formatos grandes y cinta adhesiva.

Espacio para trabajar y reproductor de música

2. Elaboración propia con base en Mise, Loly 2020.

Guías de observación

OBJETIVO	VARIANTES OBSERVABLES
<p>-Conocer y familiarizarse con los conceptos de arteterapia, acompañamiento emocional y escucha activa.</p> <p>- Experimentar el juego garabato de Loly Mise, así como observar las posibilidades de práctica en el entorno educativo, como herramienta en la expresión de las emociones.</p>	<ul style="list-style-type: none">• Atención• Memoria• Tiempo• Conducta / Relaciones Sociales / Escucha activa

Fuente. Elaboración propia

Desarrollo de la actividad:

Esta actividad se desarrollará en dos partes. La primera hora de la sesión se tocarán los temas relacionados con la historia de la arteterapia, el acompañamiento emocional y la escucha activa, así como su vínculo con las actividades artísticas.

En la segunda hora, se dará una breve introducción al conocimiento de la mesa paleta y se asentarán las bases para su uso. Se pedirá a los participantes que cierren los ojos, que disfruten de la música ambiente, para después invitarlos a moverse y soltarse deteniendo en su mano una crayola o plumón de preferencia de color negro o rojo.

Al escuchar la palabra “dentro”, los participantes entraran a dibujar en su lienzo y al escuchar la palabra “fuera” dejarán el papel y seguirán dibujando al aire, siguiendo el movimiento al que invite la música, para después, en el momento en que se detenga la música empiecen a abrir los ojos y así comenzar a buscar las figuras en la obra, mismas que se remarcaran más con el mismo color.

Una vez encontradas estas figuras, se invitará a los participantes a llenarlas de color, tomando los materiales dispuestos en la mesa paleta, para finalizar con comentarios sobre las experiencias que les deja este ejercicio.

ACTIVIDAD 3

Título: **La educación Creadora de Arno Stern**

Duración: 1.30 hrs.

Materiales: Libreta y pluma para tomar notas, pintura acrílica, mesa paleta, pinceles redondos, contenedor para agua, formatos de papel o tela continua, es decir formatos grandes y cinta adhesiva. Espacio libre para trabajar.

3. Elaboración propia con base en Stern, Arno 2020.

Guías de observación

OBJETIVO	VARIANTES OBSERVABLES
-Conocer el contexto de la Educación Creadora - Experimentar el juego de pintar de Arno Stern, así como observar las posibilidades de práctica en el entorno educativo como herramienta en la expresión de las emociones.	<ul style="list-style-type: none">• Atención• Memoria• Tiempo• Conducta / Relaciones Sociales / Escucha activa

Fuente. Elaboración propia

Desarrollo de la actividad:

Esta actividad se desarrollará en dos partes. La primera hora de la sesión se tocarán los temas relacionados con el concepto de Educación Creadora, el juego de pintar y su autor Arno Stern.

En la segunda hora, se continuará con el tema del uso y manejo de la mesa paleta de manera más profunda, así como de la importancia del espacio y el papel de docente en el juego de pintar.

Se sentarán las bases del juego de pintar y se invitará a los docentes a participar del juego de pintar con la mesa paleta como herramienta para realizar esta experiencia, en la que los docentes tomaran un pincel y comenzarán a dibujar solo líneas de colores en sus lienzos, sin ninguna intención figurativa, solo dejándose llevar por la línea de color, para después buscar formas y llenarlas de color, tomando los materiales dispuestos en la mesa paleta, para finalizar con comentarios sobre las experiencias que les deja este ejercicio.

ACTIVIDAD 4

Título: **Una mirada al Arte Contemporáneo**

Duración: 1.30 hrs.

Materiales: Libreta y pluma para tomar notas, lápices de cera de preferencia rojos y negros, pintura acrílica, mesa paleta, pinceles planos, contenedor para agua, formatos de papel o tela continua, es decir formatos grandes y cinta adhesiva.

Espacio para trabajar y reproductor de música.

4. Elaboración propia con base en Mise, Loly 2020.

Guías de observación

OBJETIVO	VARIANTES OBSERVABLES
-Conocer el contexto del juego plástico - Experimentar el juego de mancha de Loly Mise, así como observar las posibilidades de práctica en el entorno educativo como herramienta en la expresión de las emociones.	<ul style="list-style-type: none">• Atención• Memoria• Tiempo• Conducta / Relaciones Sociales / Escucha activa

Fuente. Elaboración propia

Desarrollo de la actividad:

Esta actividad se desarrollará en dos partes. La primera hora de la sesión se expondrá muy brevemente una introducción del Arte Contemporáneo como el origen de estos juegos plásticos y su influencia en ellos, para vincular este conocimiento con el juego mancha y su desarrollo.

En la segunda hora, se continuará con el tema del uso y manejo de la mesa paleta para dar pie a la experimentación del juego de mancha.

Con este conocimiento se invitará a los docentes a participar del juego de mancha con la mesa paleta como herramienta para realizar esta experiencia, en la que los docentes tomaran un pincel plano y comenzarán a dibujar manchas de colores sin intención figurativa solo dejándose llevar por las manchas de color, para después buscar formas y remarcarlas con colores diferentes, dando sentido a esas manchas que forman figuras del interior innato en los participantes, para finalizar con comentarios sobre las experiencias que les deja este ejercicio.

ACTIVIDAD 5

Título: **¡Manos a pintar!: El juego plástico**

Duración: 1.30 hrs.

Materiales: Libreta y pluma para tomar notas, lápices de colores, crayolas, marcadores, lápices de cera, pinceles redondos y planos, pintura acrílica, mesa paleta, contenedor para agua, formatos de papel o tela continua, es decir formatos grandes y cinta adhesiva.

Espacio para trabajar y reproductor de música y ¡mucho alegría para pintar nuestro día de color!

5. Elaboración propia

Guías de observación

OBJETIVO	VARIANTES OBSERVABLES
-Conocer y experimentar el juego plástico, así como observar las posibilidades de práctica como herramienta en la expresión de las emociones.	<ul style="list-style-type: none">• Atención• Memoria• Tiempo• Conducta / Relaciones Sociales / Escucha activa

Fuente. Elaboración propia

Desarrollo de la actividad:

Esta actividad se desarrollará en dos partes. La primera hora de la sesión se aplicará el cuestionario de cierre del taller con la finalidad de analizar los cambios en las primeras y últimas impresiones del taller

Posteriormente, se dará un breve resumen de lo que se expuso a lo largo de las 5 sesiones del taller, retomando los puntos que se consideren más importantes o que hayan quedado pendientes.

En la segunda hora, se invitará a los docentes a realizar alguno de los juegos que se experimentaron en el taller, con el que más hayan conectado o se hayan identificado o simplemente el que más les haya gustado.

Finalmente, si así lo desean, se cerrará de manera verbal escuchando las opiniones de todos y cada uno de los participantes. Con esta actividad se darán por concluidas las actividades del programa.