



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS

“Francisco García Salinas”

UNIDAD ACADÉMICA DOCENCIA SUPERIOR

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL
DOCENTE**

INTERVENCIÓN EDUCATIVA

**DISEÑO Y APLICACIÓN DE UN PROGRAMA TEÓRICO-
PRÁCTICO MULTIDISCIPLINAR DE HISTORIA DEL ARTE
PARA EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA
EMOCIONAL DE NIÑAS Y NIÑOS DE EDUCACIÓN
PRIMARIA EN LA ESCUELA “FRANCISCO VILLA” EN
ZACATECAS**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO
PROFESIONAL DOCENTE**

PRESENTA:

Lic. Ana Saryvi Riva Palacio Villagrana

Directora:

Dra. Laura Rangel Bernal

Codirectora:

Dra. Irma Faviola Castillo Ruiz

Zacatecas, Zac. 18 de agosto de 2023

RESUMEN

Se realizó una intervención educativa cuyo objetivo general fue diseñar, implementar y evaluar un programa teórico-práctico multidisciplinar de historia del arte para favorecer el desarrollo de la inteligencia emocional del alumnado de la escuela primaria pública “Francisco Villa” en Zacatecas y propiciar la adquisición de conocimientos y habilidades estético-artísticas significativas. Una de las principales problemáticas detectadas en el contexto nacional fue la amplitud de los programas y falta de recursos para su ejecución óptima, por tanto, se diseñó un programa de historia del arte que presenta una alternativa a dichas situaciones, estructurado en tres módulos que abarcan, de la prehistoria al siglo IXX, Vanguardias y Arte Contemporáneo y finalmente arte nacional y local. Se contempló dentro de cada una de las sesiones uno o dos de los componentes del modelo de Inteligencia Emocional de Bar-On para ser fortalecidos a través de las prácticas artísticas. Se utilizó el Bar-On Emotional Quotient Inventory Young Versión (EQi-YV) para la evaluación cuantitativa al principio y al final de la intervención; dichos resultados se complementaron con observaciones cualitativas sobre las dinámicas de trabajo de las sesiones y de los productos realizados tanto individuales como colectivos para determinar los cambios en las habilidades estético artísticas y desarrollo socioemocional. Se obtuvieron resultados positivos observables en los productos de las sesiones, las entrevistas finales y los puntajes obtenidos en los rubros de disposición al trabajo, creatividad, adaptabilidad, autoconfianza y trabajo en equipo.

Palabras clave: *Inteligencia Emocional, Historia del Arte, Infancia*

AGRADECIMIENTOS

Se agradece profundamente a Consejo Nacional de Humanidades Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT) por el otorgamiento de los recursos necesarios para la elaboración de esta investigación; a la Universidad Autónoma de Zacatecas “Franciscos García Salinas” por ser la casa de estudios en la que se ha formado la autora de esta investigación y haberle brindado las herramientas necesarias para ser la profesional que es hoy; finalmente se reconoce el interés de la Escuela Primaria “Francisco Villa” del municipio de Guadalupe Zacatecas por el interés mostrados en el desarrollo de su alumnado y permitir el desarrollo de la investigación. Agradezco también a la Dra. Laura Rangel Bernal por el maravilloso acompañamiento en este proceso.

DEDICATORÍA

A los deditos diminutos que contaban un, dos tres y cantaban do, re, mi, por darme una nueva ruta en mi vida, permitirme aprender a su lado.

A los dedos que me enseñaron a hacer origami y doblar números.

A los dedos que me enseñaron a leer y escribir

A los dedos que sostienen un arco de violín

A todas las manos que suavemente me han sostenido durante mi vida para llegar al punto en el que estoy ahora.

ÍNDICE GENERAL

RESUMEN	2
AGRADECIMIENTOS	3
DEDICATORÍA.....	4
ÍNDICE GENERAL.....	I
ÍNDICE DE TABLAS	IV
ÍNDICE DE GRÁFICAS.....	V
ÍNDICE DE FÍGURAs.....	VI
ÍNDICE DE IMÁGENES	VII
ANEXOS	VIII
ACRÓNIMOS	IX
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I.	14
INTELIGENCIA EMOCIONAL DURANTE LA INFANCIA: PERTINENCIA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO Y LAS PRÁCTICAS ARTÍSTICAS	14
1.1 Aproximación histórica y definición del concepto inteligencia emocional	15
1.1 Expectativas de la inteligencia emocional durante la infancia.....	20
1.2 Inteligencia emocional y educación	25
1.3 Beneficios emocionales de las prácticas artísticas.....	29

1.4	Arte y educación como una herramienta para el desarrollo emocional de los individuos	33
CAPÍTULO II		39
CONTEXTO EDUCATIVO: SITUACIÓN NACIONAL, POBLACIÓN DE ESTUDIO Y PEDAGOGÍA DE LA HISTORIA DEL ARTE DURANTE LA INFANCIA.....		39
2.1	La Educación artística como un campo en construcción.....	40
2.2	Historia de la educación artística en México en el siglo XX y XXI	43
2.4	Problemáticas de la Educación Artística en México en educación primaria en la actualidad y pertinencia de la enseñanza de la historia del arte	62
2.5	Pertinencia y requerimientos pedagógicos de la enseñanza de la historia del arte en Educación Primaria en México.....	65
CAPÍTULO III		69
IMPLEMENTACIÓN DE UN PROGRAMA TEÓRICO PRÁCTICO MULTIDISCIPLINAR DE HISTORIA DEL ARTE EN LA ESCUELA PRIMARIA “FRANCISCO VILLA” DE ZACATECAS.....		69
3.1	Contexto educativo y población de estudio. Diagnóstico de Inteligencia Emocional.....	69
3.2	Directrices emocionales, pedagógicas y de contenidos	76
3.1	Implementación y resultados de la intervención.....	83
3.1.1	Registros cualitativos y análisis de productos de la intervención.....	83
CONCLUSIONES.....		101

referencias.....	109
ANEXOS	115

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Pautas para interpretar los puntajes estándares del BarOn Inventario de Coeficiente Emocional para Niños y Adolescentes (BarOn ICE: NA)..... **¡Error!**
Marcador no definido.

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Puntajes del Componente Intrapersonal.. **¡Error! Marcador no definido.**

Gráfica 2. Puntajes del Componente Interpersonal.. **¡Error! Marcador no definido.**

Gráfica 3. Puntaje de Adaptabilidad **¡Error! Marcador no definido.**

Gráfica 4. Puntaje del Manejo del Estrés **¡Error! Marcador no definido.**

Gráfica 5. Puntajes del Estado de Ánimo General ... **¡Error! Marcador no definido.**

Gráfica 6. Puntajes de Impresión Positiva..... **¡Error! Marcador no definido.**

Gráfica 7. Comparación de los puntajes de Coeficiente Emocional Total **¡Error! Marcador no definido.**

Gráfica 8. Comparación de los puntajes obtenidos en el ámbito de inteligencia interpersonal..... **¡Error! Marcador no definido.**

Gráfica 9. Comparación de los puntajes obtenidos en el ámbito de Adaptabilidad **¡Error! Marcador no definido.**

Gráfica 10. Comparación de los puntajes obtenidos en el ámbito de Estado de Ánimo en General **¡Error! Marcador no definido.**

Gráfica 11. Comparación de los puntajes obtenidos en el ámbito de Impresión Positiva..... **¡Error! Marcador no definido.**

Gráfica 12. Comparación de los puntajes obtenidos en el ámbito de Inteligencia intrapersonal..... **¡Error! Marcador no definido.**

Gráfica 13. Comparación de los puntajes obtenidos en el ámbito de Manejo del Estrés **¡Error! Marcador no definido.**

ÍNDICE DE FÍGURAS

Figura 1. Modelo de inteligencia emocional de Bar-On; Error! definido.	Marcador	no
Figura 2. Familias de emociones básicas de Goleman; Error! definido.	Marcador	no
Figura 3. Desarrollo emocional de 0 a 6 años; Error! Marcador no definido.		
Figura 4. Objetivos de la asignatura Educación Artística en el Plan Curricular 1993 para Educación Primaria; Error! Marcador no definido.		
Figura 5. Objetivos generales de la asignatura Educación Artística en el Plan Curricular 2009 para Educación Primaria en México; Error! Marcador no definido.		
Figura 6. Programa de contenidos de la intervención 82		

ÍNDICE DE IMÁGENES

- Imagen 1. Vitral de árbol realizado en la sesión número cuatro de la intervención**¡Error! Marcador no definido.**
- Imagen 2. Vitral de la mano de Dios realizado en la sesión número cuatro de la intervención**¡Error! Marcador no definido.**
- Imagen 3. Vitral de gatos realizado durante la cuarta sesión de la intervención**¡Error! Marcador no definido.**
- Imagen 4. Registro de la actividad de grabado durante la quinta sesión de la intervención correspondiente al Renacimiento.....**¡Error! Marcador no definido.**
- Imagen 5. Comparación de los trabajos realizados por una alumna en la sesión uno y la sesión 6.**¡Error! Marcador no definido.**

ANEXOS

Anexo A. Contenidos de la Educación Artística en Educación Primaria en el Plan Educativo de 1993.....**¡Error! Marcador no definido.**

Anexo B. Tabla de puntajes del BarOn EQi-YV de diagnóstico aplicado el 14 de diciembre de 2022 al grupo 4° “A” en la Escuela Primaria “Francisco Villa” .. **¡Error! Marcador no definido.**

Anexo C. Aprendizajes esperados para cuarto grado de primaria en los planes y programas de 2017**¡Error! Marcador no definido.**

Anexo D. Relación y Claves de Alumnos Participantes;**¡Error! Marcador no definido.**

Anexo E. Planeaciones de las sesiones.....**¡Error! Marcador no definido.**

Anexo F. Transcripciones de los mitos realizados por el alumnado en las sesiones dos y tres correspondientes al arte clásico.**¡Error! Marcador no definido.**

Anexo G. Transcripciones de las entrevistas realizadas al alumnado como parte de la evaluación cualitativa de la intervención**¡Error! Marcador no definido.**

ACRÓNIMOS

CPEUM	Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos
CONAHCYT	Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías
DBAE	Discipline Based Art Education
DOF	Diario Oficial de la Federación
EQi-YV	Emotional Quotient Inventory Young Validated
OMS	Organización Mundial de la Salud
SEP	Secretaría de Educación Pública
UAZ	Universidad Autónoma de Zacatecas
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

INTRODUCCIÓN

Incluir el arte en la vida cotidiana de los individuos promueve el autoconocimiento y la creación de vínculos significativos con el entorno. La Organización Mundial de la Salud (OMS) publicó en 2019 un informe que recopila los beneficios que tiene el arte en el bienestar físico y emocional de las personas, en el cual se observaron mejoras en condiciones preexistentes y también relación con la prevención de problemáticas específicas. En dicho informe se incluyen estudios realizados sobre la participación en actividades tanto activas, es decir de creación, como pasivas, de observación.

Pese a los conocidos beneficios de las prácticas artísticas, la educación artística durante la infancia en el contexto mexicano presenta problemáticas económicas y materiales; socioculturales y de formación tanto del alumnado como del profesorado que dificultan el acceso equitativo a una educación artística de calidad y, como consecuencia de ello, no se ejercen plenamente los derechos culturales de la infancia.

Para lograr el acceso generalizado es necesario el desarrollo de un programa educativo que sea de accesible para todas las partes involucradas en los procesos de enseñanza aprendizaje; que requiera pocos recursos materiales, ofrezca disciplinas diversas que permitan cumplir con los planes y programas planteados por la Secretaría de Educación Pública (SEP), y satisfaga, al menos de forma superficial, los intereses diversos del alumnado para que las experiencias artístico-estéticas brindadas a las y los estudiantes sean significativas y puedan incidir en los procesos de desarrollo socioemocional personal y colectivos. La historia del arte

puede convertirse en una guía adecuada y accesible para el profesorado y responder a la problemática de la extrema apertura de los planes y programas, la falta de recursos teóricos, pedagógicos y materiales oficiales, las dificultades de formación docente y la diversidad de intereses y habilidades dentro de un grupo de escolar.

Asimismo, mediante la elaboración e implementación de un programa de intervención centrado en la historia del arte, se puede abordar una crítica en el ámbito educativo contemporáneo, esto es, el desarrollo de la inteligencia emocional del alumnado de nivel primaria. Un programa que integre la historia del arte proporciona un enfoque innovador para abordar este objetivo, dado que la historia del arte es un campo que no solo enriquece la comprensión estética y cultural, sino que también puede tener un impacto significativo en el desarrollo emocional.

Esta intervención se centró en el contexto específico de la Escuela Primaria “Francisco Villa” del municipio de Guadalupe, Zacatecas, en el ciclo escolar 2022-2023, donde se identificaron problemas relacionados con la enseñanza y aprendizaje de la educación artística, como planes y programas sumamente ambiciosos con nula posibilidad de logro en el contexto mexicano, falta de recursos materiales y educativos para el profesorado, una formación docente precaria en materia de artes y poco congruente con las expectativas docente lo que generaba que el currículo real fuera abismalmente diferente o que en muchos casos simplemente se omitiera dentro de la jornada escolar.

De la misma forma se detectó que derivado de estas problemáticas sistémicas se han generado estereotipos sobre el aprendizaje artístico tanto en el

alumnado como en su entorno creando un ambiente paradójico de aprendizaje en la que por un lado se perpetua la idea del romántica del artista como un ser virtuoso con capacidades físicas y mentales fuera del alcance del grueso de la población; simultáneamente a ello la enseñanza artística en un orden de prioridades no explicito se relega a los últimos lugares como algo de poco valor para la vida del estudiantado. Todo ello decanta en estudiantes que por un lado creen que el aprendizaje del arte es algo superfluo y por otro lado se creen incapaces de aproximarse a ella por no tener las habilidades necesarias. Un factor que abona a dichas problemáticas es que en la conceptualización de un grueso de la población el arte responde a ciertos cánones restrictivos que no permiten un acercamiento lúdico de las y los estudiantes.

Paralelo a las problemáticas propias de la educación artística se detectó la necesidad de promover la educación emocional entre el alumnado para contribuir a formar individuos emocionalmente inteligentes y culturalmente sensibles. Especialmente en el área intrapersonal en los ámbitos de comprensión de si mismo, asertividad, autoconcepto y autorrealización. Se observo que un autoconcepto negativo favorecía la falta de participación e involucramiento en actividades escolares, la interacción con pares y el desarrollo del dialogo, todo ello en detrimento de su aprendizaje.

Con base en lo anterior se procedió a la elaboración del estado del arte. Se revisaron diversos trabajos internacionales, nacionales y locales, todos ellos escritos en español. En ellos, mediante la realización de intervenciones educativas, se reflexiona acerca de las problemáticas de la enseñanza artística y los beneficios en el desarrollo del alumnado.

En el ámbito internacional, la enseñanza de la historia del arte durante la infancia es un campo poco explorado, sin embargo, existen algunas investigaciones que plantean las particularidades de este sistema y los beneficios que presenta tanto para los y las alumnos, como para el profesorado. Entre los cuales se encuentran la sistematización de los contenidos, diversificación de actividades, recursos y referencias, inclusión de las diversidades del alumnado, etcétera.

En el 2007, en España, Santervas, en su tesis de doctorado titulada *Una propuesta didáctica de Investigación: la historia del arte y la educación plástica de tercer ciclo de primaria* concluye que, con la aplicación de un programa de historia del arte se diversificaron ampliamente las referencias utilizadas y que enriquecen las actividades desarrolladas y se potenciaron los aspectos cognitivos, prácticos y reflexivos del proceso de enseñanza y aprendizaje (Santervas, 2007, p. 37).

En el 2012, Gonzalo presentó la tesis *La educación artística y el arte como terapia: un camino para construir la identidad del adolescente*. En este caso el diseño de las actividades se realizó con un enfoque arteterapéutico. Los objetivos específicos de la investigación estuvieron orientados al autoconocimiento, la conformación de la identidad y los vínculos establecidos con su entorno, los cuales consistieron en:

- “-Buscar la propia identidad.*
- Desarrollar un concepto de sí mismo [...]*
- Adquirir otra forma de expresión lejana a la expresión verbal [...]*
- Aportar un espacio de creación y libertad de expresión [...]*
- Aflorar el interés por la auto reflexión, con la intención de enriquecer el desarrollo de las habilidades y capacidades tanto individuales como en grupo.*
- Lograr el control de sus emociones y sus actos” (Gonzalo, 2012, p.26*

Señala que los resultados de su trabajo fueron satisfactorios, concluyendo que las prácticas artísticas ayudaron los procesos de autoconocimiento, autoestima y como una consecuencia en sus procesos de aprendizaje.

Ambas investigaciones mencionadas hasta el momento tienen un enfoque disciplinar y utilizan en el diseño de las actividades únicamente las artes visuales, por tanto, la inclusión de artes escénicas es un área de oportunidad importante. Para terminar con el contexto internacional, Cruz, Cruz, Mejías & Machado, presentaron en 2015 el artículo “Estrategia para el bienestar emocional en niños escolares hospitalizados”. La investigación se realizó en un hospital en Cuba donde se analizó el impacto que tuvieron las actividades artísticas en la salud las niñas y niños participantes y se concluyó que hubo una mejora significativa en el estado de ánimo y físico.

En el ámbito nacional, en el 2010, Camacho realizó la tesis *Propuesta curricular para el nivel de educación preescolar en el campo de las artes visuales*. El objetivo general de dicha investigación fue incluir actividades de apoyo al alumnado en una escuela de la Ciudad de México para desarrollar ciertas habilidades necesarias para la expresión y la apreciación artísticas. Las actividades estuvieron divididas en diferentes campos formativos y a cada uno de ellos correspondía un objetivo específico. Se concluye que la importancia de la educación artística radica en su capacidad de volverse un medio de enriquecimiento de experiencias que favorecen el desarrollo de habilidades socioemocionales y cognitivas. Es importante destacar que la investigación tuvo un carácter documental al no haber sido aplicado dentro del aula.

En el mismo año, Ponzanelli (2010) presentó *Educación que transforma al arte y arte que transforma a la educación y a la comunidad*, una investigación experimental que buscaba analizar y sistematizar los procesos educativos en adolescentes de nivel secundaria en Iztapalapa (México) como un mecanismo de integración social. Se concluyó que la educación artística tuvo un impacto significativo en el desarrollo de la

identidad de los jóvenes y en la relación que tenían con su entorno, generando valores de participación comunitaria.

El trabajo de García & Palomera del 2012, “El desarrollo de la inteligencia emocional a través del teatro, para promover bienestar y respeto a la diversidad. Estilos de aprendizaje, investigaciones y experiencias”, es sumamente destacable pues utiliza disciplinas distintas a las artes plásticas que resultan predominantes. El objetivo planteado fue la creación, implementación, evaluación y validación de un programa inclusivo de intervención psicopedagógica que favorezca el desarrollo de la inteligencia emocional. Esta última se evaluó con la aplicación de la prueba Strategic Test of Emotional Intelligence (STEI-YV).

Para finalizar con las investigaciones locales, a partir de la creación y evaluación de la Licenciatura en Artes de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), Viramontes en 2014 en “*Arte y Currículum (Disciplina, Interdisciplina y Multidisciplina en la Licenciatura en Artes)*” plantea algunas de las preguntas importantes surgidas en torno a la educación artística, específicamente analizando la propuesta pedagógica multidisciplinar planteada en el programa original. El texto tiene un carácter documental y exploratorio. Dado que ninguna generación de estudiantes había egresado en el momento de la publicación del texto, las interrogantes planteadas fueron únicamente focos a los cuales prestar atención, pero carecían de una respuesta concreta.

En 2017, la misma autora publicó “Arte y Educación” donde analiza las complicaciones que se tienen en la educación superior de las artes tomando como referencia a la Licenciatura en Artes ya mencionada, en dicha publicación se concluye que el proceso educativo de las artes debe ser flexible y adecuarse a las

necesidades que surgen en la implementación de los planes diseñados. Pese a la intención de intentar vislumbrar la totalidad de las variantes y posibles problemas a presentarse durante los procesos de diseño y construcción de los contenidos a presentar, existen siempre variables que escapan del control de las y los docentes.

La investigación de Flores, “La enseñanza del arte en la escuela de historia de la Universidad Autónoma de Zacatecas” publicado en 2021, hace una revisión documental de los mecanismos de enseñanza de Historia del Arte en la facultad de Historia de la UAZ y el contraste que presenta con las necesidades culturales del entorno. En este artículo se habla del papel que tienen las actividades artísticas y culturales en la ciudad de Zacatecas y cómo, a pesar de ello, de forma incongruente con el espacio, el valor curricular que tienen materias como la Historia del Arte sufre un detrimento constante.

Aunque las investigaciones del estado del arte correspondientes al ámbito local fueron realizadas con estudiantes de nivel superior hay dos ideas que resultan muy significativas. La primera de ellas es la falta de correspondencia entre la oferta educativa y el carácter artístico cultural de la ciudad de Zacatecas y la más importante, que se carece de una formación previa robusta para el inicio de la educación artística superior.

En lo que respecta a la impartición de la educación artística en México, existen problemáticas institucionales generalizadas que se relacionan con los planes y programas de educación básica elaborados por la SEP; con la preparación que debe tener el profesorado para impartir esta materia; con la participación de la sociedad en actividades culturales y prácticas de mediación, así como problemáticas socioeconómicas de fondo que representan un obstáculo para la consecución de los

objetivos educativos en materia de artes.

Como parte de la práctica docente de la investigadora, de este trabajo, en nivel primaria se observaron dinámicas socioemocionales con el alumnado que interfieren también con el óptimo desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje. Se detectaron altos niveles de temor al juicio, poca autoconfianza en ellas y ellos mismos y en los productos realizados, tanto en casa como en el aula; estereotipos y concepciones erróneas sobre qué se necesita ser una o un “artista virtuoso” para poder participar de las prácticas artísticas, así como autocrítica negativa.

Todos estos factores merman los progresos del alumnado para la adquisición de las competencias planteadas dentro de la materia como parte de su desarrollo integral, igualmente, impactan de forma directa y tangencial en otras asignaturas y ámbitos de su vida personal. El carácter lúdico y multívoco de las prácticas artísticas, aunado a habilidades estéticas como percepción activa, comunicación asertiva y reflexión interpersonal generan un entorno favorable que permite al alumnado fortalecer los diferentes ámbitos de la inteligencia emocional e integrarlos a otras dimensiones de su vida.

A partir de todo lo mencionado hasta el momento se planteó la pregunta central de investigación: ¿Qué efecto tiene la aplicación sistemática de un programa teórico-práctico multidisciplinar de historia del arte en educación primaria en el desarrollo de la inteligencia emocional del alumnado y en la adquisición de aprendizajes y habilidades estético-artísticas significativas? De la cual se derivan las siguientes preguntas secundarias: ¿Cuáles son los ámbitos de desarrollo de la inteligencia emocional durante la infancia y cómo pueden relacionarse con las prácticas artísticas? ¿Cuál es el contexto actual de la educación artística en México? ¿Cómo incide la

implementación de un programa educativo teórico-práctico multidisciplinar de historia del arte durante la educación primaria en el desarrollo de la inteligencia emocional del alumnado?

Se considera que la historia del arte es una opción viable para lograrlo al proporcionar una guía a partir de la cual explorar los diferentes estilos y disciplinas del arte, proporcionar una amplia y organizada fuente de referencias de obras y artistas que correspondan con las temáticas trabajadas en clase e investigaciones sobre diferentes procesos creativos. Un enfoque multidisciplinar es trascendental pues permite trabajar en los diferentes campos formativos del alumnado al incluir los distintos estilos de aprendizaje e intereses y, por tanto, fortalecer las habilidades que se poseen y las áreas de oportunidad de niñas y niños.

De forma recurrente se trabaja con las artes plásticas, que sin duda su trabajo constante y sistematizado puede tener un impacto significativo en los infantes, sin embargo, disciplinas como la música tiene incidencia en otras áreas del desarrollo, un ejemplo específico es la escucha activa que se cultiva poco en otras disciplinas, pero permite al alumnado percibir y analizar estímulos de su entorno de su entorno con una perspectiva distinta.

Con base en lo anterior, se planteó como hipótesis que la creación y aplicación sistemática de un programa teórico-práctico multidisciplinar de historia del arte en educación primaria tiene un efecto positivo en el desarrollo de la inteligencia emocional del alumnado; simultáneamente se favorece la adquisición de aprendizajes y habilidades estético-artísticas significativas.

El objetivo general de la intervención educativa fue diseñar, implementar y evaluar un programa teórico-práctico multidisciplinar de historia del arte que favorezca

el desarrollo de la inteligencia emocional del alumnado de la Escuela Primaria “Francisco Villa” en Zacatecas y propicie la adquisición de conocimientos y habilidades estético-artísticas significativas. Los objetivos específicos son los siguientes:

- Analizar los modelos de inteligencia emocional y cómo las prácticas artísticas pueden incidir de forma positiva durante la infancia.
- Revisar los antecedentes y el contexto contemporáneo social y pedagógico de la educación artística en México.
- Diseñar un programa teórico-práctico multidisciplinar de historia del arte y analizar el impacto de su implementación en el desarrollo de la inteligencia emocional del alumnado de cuarto grado de la Escuela Primaria “Francisco Villa” de Zacatecas.

El marco conceptual del presente trabajo está integrado por el término *infancia* por el cual se entiende el grupo demográfico con el que se estará trabajando, e *inteligencia emocional* como concepto eje para el diseño de los contenidos. El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), en la Convención sobre los Derechos de los Niños, ha definido a niñas y niños como todo ser humano menor de 18 años de edad. Sin embargo, las circunstancias físicas, emocionales e intelectuales son complejas y diversas a lo largo de ese periodo de tiempo. Si bien, el concepto de infancia ha fluctuado a lo largo del tiempo y existe hasta cierto punto un consenso en las últimas décadas para afirmar que la idea de infancia se construye socialmente y por lo tanto está determinada por las circunstancias económicas, políticas y socioculturales de los espacios geográficos y temporales.

Se tomará como referencia la definición de Agamben (2015) de la infancia y su

relación con el lenguaje, la comunicación y la percepción del mundo. Agamben sitúa al pensamiento simbólico, el rito y la percepción temporal no lineal como elementos definitorios de la infancia, elementos que, en trabajos previos, la autora identifica trascendentales de la experiencia artística a partir de Gardner, Eliade, Hersch y Kristeva (Riva Palacio, 2020). En dicho trabajo se explica cómo estos elementos constituyen vías de conocimiento sobre el individuo mismo y el entorno en que se encuentra que significan su existencia de forma trascendental. Resulta, por tanto, importante la conexión que existe entre las prácticas artísticas y la infancia y cómo pueden potenciar los procesos propios de los y las niñas para relacionarse consigo y el mundo.

Para hablar de inteligencia emocional se utilizó el modelo creado por Bar-On integrado por cinco componentes principales: componente Intrapersonal, componente interpersonal, componente de adaptabilidad, componente de manejo del estrés, componente de estado de ánimo en general y que a su vez se integran cada uno de factores específicos. Pese a que los modelos de Salovey, Mayer y Goleman (1995) son muy significativos, el único modelo que posee un instrumento de medición de coeficiente emocional en niños y niñas menores de 12 años es el elaborado por Bar-On que además ha sido estandarizado en Latinoamérica.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje pueden realizarse bajo términos y dinámicas muy diversas por tanto es preciso definir qué se entenderá por Educación Artística; existen tres ámbitos principales, la educación profesionalizante disciplinar para las artes, la Educación Artística como parte del currículo general cuyo propósito es la adquisición de conocimientos y habilidades propias de las artes y la educación artística como parte del currículo general que tiene como objetivo que las artes sean

una herramienta para el desarrollo integral académico y personal de las y los estudiantes (Touriñan, 2016). Este último se utilizó para el diseño del programa de intervención.

En cuanto a la metodología empleada, el diagnóstico del alumnado se realizó con la forma completa del Emotional Quotient Inventory Young Validated (EQi-YV) de BarOn adaptado para Latinoamérica por la Universidad de Lima. Se diseñó un programa de 14 sesiones que hace un breve recorrido por los diferentes estilos artísticos hasta el siglo XIX, una selección de algunos de los movimientos del arte modernos, una selección de obras y artistas contemporáneos, durante las cuales, a partir fichas de observación, rúbricas de evaluación y la revisión de los productos obtenidos, se evaluaron los resultados de forma cualitativa y progresiva.

Cada una de las sesiones fue planeada de forma que, en adición a los contenidos propios de la materia, se reforzaran uno o varios de los ámbitos de la inteligencia emocional. Para finalizar se volvió a aplicar la versión completa del EQi-YV y se realizó un análisis comparativo con los resultados obtenidos en el diagnóstico.

El documento se encuentra dividido en tres capítulos, el primero titulado “Inteligencia emocional durante la infancia: Pertinencia en el ámbito educativo y las prácticas artísticas”, en el que se hace una revisión documental de las teorías de la inteligencia emocional y cómo vincula con las prácticas artísticas retomando algunos de los planteamientos del arte terapia y algunas teorías de la educación artística que ponen como una prioridad el desarrollo personal de niños y niñas.

El segundo capítulo, “Contexto educativo: situación nacional, población de estudio y pedagogía de la historia del arte durante la infancia”, comienza por definir el concepto de Educación Artística para a partir de ello hacer un recorrido histórico del

siglo XX de las políticas educativas en materia de Educación Artística en México.

Finalmente, en el tercer capítulo, Implementación y análisis de un programa teórico-práctico multidisciplinar de historia del arte en la Escuela Primaria Francisco Villa en Guadalupe Zacatecas, revisa a detalle los planes y programas de estudio de las reformas educativas de 2011, 2017 y 2021 para hacer un diseño congruente con los objetivos planteados por la SEP; en este mismo capítulo se presentan los resultados de diagnóstico y de evaluación del programa implementado

CAPÍTULO I.

INTELIGENCIA EMOCIONAL DURANTE LA INFANCIA: PERTINENCIA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO Y LAS PRÁCTICAS ARTÍSTICAS

En el presente capítulo se expone el concepto de inteligencia emocional, su pertinencia dentro de la formación escolar del alumnado y la relación que se establece con las prácticas artísticas. El concepto de inteligencia emocional es relativamente nuevo dentro del campo educativo; comenzó a gestarse con el concepto de inteligencia social de Thorndike a principios del siglo XX, como una respuesta al entorno educativo determinado por la idea de inteligencia y coeficiente intelectual.

Ante un aparente fracaso de la educación basada en el intento de cuantificar la capacidad de pensamiento y aprendizaje de los individuos, se giró la mirada a otro tipo de habilidades que proporcionaban un mejor desarrollo en la vida fuera de las aulas. Bajo esta nueva perspectiva, se comienza a profundizar en las habilidades emocionales y el impacto que tienen en el bienestar. De esa forma se llega a la idea de inteligencia emocional.

La inteligencia emocional posee ciertos elementos cuya nomenclatura y caracterización puede cambiar en los diferentes modelos planteados por los investigadores, como Salovey, Mayer, Bar-On y Goleman (1995). En este capítulo se hace una breve reseña de ellos y se rescatan algunos de los elementos recurrentes y significativos en todos ellos, los cuales son: reconocer las emociones propias y de los otros y la forma en que se manifiestan, tomar decisiones y acciones

óptimas a partir de la información emocional obtenida, autorregulación emocional y el establecimiento de vínculos saludables.

Dado que el sujeto de estudio de la presente investigación es el alumnado de educación primaria, también se incluye en el capítulo un breve resumen del desarrollo de las competencias emocionales durante la infancia hasta los 9 años que corresponde con la edad requerida para cursar el cuarto grado en el que se implementó la investigación. A partir de ello se analiza la pertinencia y forma en que deben incluirse procesos formativos orientados al desarrollo de la inteligencia emocional durante la infancia y en contextos escolarizados.

Finalmente se analizan los tres enfoques principales que se le dan al arte como una herramienta en el manejo emocional de los individuos no relacionados con prácticas artísticas profesionales: terapia ocupacional, arteterapia y educación artística. De cada una de ellas se rescatan elementos significativos que explican las potencialidades del arte como una herramienta para la educación emocional.

1.1 Aproximación histórica y definición del concepto inteligencia emocional

El concepto de inteligencia emocional tiene antecedente en el de inteligencia social planteado por Thorndike en 1920 en su artículo “Intelligence and its uses”¹, donde advierte que el estudio de la inteligencia debe poner énfasis en los diferentes tipos de problemáticas y soluciones que los individuos deben resolver y no limitarse a tratar de ser cuantificada de forma homogénea y descontextualizada. Al respecto,

¹ Inteligencia y sus usos (traducción propia).

afirmaba que: “no man is equally intelligent for all sorts of problems. Intelligence varies according to the life situations on which it works [...] A perfect description and measurement of intelligence would involve testing the man’s ability to think in all possible lines”² (Thorndike, 1920, p. 219). De este modo el autor definió tres tipos de inteligencia importantes: la inteligencia mecánica, la inteligencia abstracta y la inteligencia social.

La inteligencia mecánica hace referencia al aprendizaje y manejo de objetos y procesos mecánicos, es decir se relaciona con los procesos cinéticos. La inteligencia social es definida como “la capacidad de entender y manejar a los hombres y mujeres, niños y niñas para actuar sabiamente en las relaciones humanas” (Thorndike, 1920, p. 219). Finalmente, la inteligencia abstracta corresponde a la comprensión y uso de símbolos y procesos abstractos.

Beldoch (1964) y Leuner (1966) mencionan el término inteligencia emocional. Sin embargo, es Wayne Payne, en su tesis doctoral *Un estudio de las emociones: el desarrollo de la inteligencia emocional*, el primero en profundizar en el concepto. Gardner (1983) en *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*,³ introduce la inteligencia personal que estaba conformada por la “inteligencia interpersonal” y la “inteligencia intrapersonal” que, respectivamente, hacen alusión al conocimiento de los elementos de la vida interna de los sujetos y a las relaciones establecidas con el exterior.

² ningún individuo es igualmente inteligente ante cualquier tipo de problemas. La inteligencia cambia de acuerdo a la situación de la vida en la que se está aplicando [...] Una descripción adecuada de la inteligencia incluiría probar la habilidad de un individuo de pensar en todos los posibles y distintos escenarios (traducción propia).

³Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples (traducción propia).

Son los investigadores Salovey y Mayer en 1990 los primeros en desarrollar un modelo de la “inteligencia emocional” en el que encuentran una relación con la “inteligencia social” de Thorndike al definirla como “un subconjunto de la inteligencia social que implica la capacidad para controlar los sentimientos y emociones propias y de los demás, para discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar el pensamiento y las acciones” (Danvila & Sastre, 2010, p. 108).

El modelo planteado por Salovey y Mayer incluye las siguientes habilidades: percepción emocional, facilitación emocional del pensamiento, comprensión emocional, dirección emocional y regulación reflexiva que se explican de la siguiente forma por los autores:

“La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (Mayer & Salovey, 1997).

La percepción emocional hace alusión a la capacidad de observar e identificar los procesos emotivos en la experiencia propia y en aquellos con los que se relacionan los individuos. Por tanto, se es capaz de reconocer los procesos fisiológicos y psíquicos que se asocian a sus propias emociones y estados de ánimo. Simultáneamente es capaz de analizar la información emocional proporcionada explícita e implícitamente por los demás.

La facilitación o asimilación emocional es la capacidad de integrar la información emocional personal o de los otros que se posee sobre una situación para tomar una decisión, actuar ante un suceso o resolver una problemática específica. La comprensión emocional es la habilidad de agrupar, desglosar, interpretar y analizar los estímulos emocionales obtenidos y su desarrollo a lo largo

del tiempo y, por tanto, comprender causas y consecuencias que pueden derivarse de ellas.

Por último, la regulación emocional corresponde a la más significativa y compleja de las habilidades emocionales, en ella se sintetizan el reconocimiento y procesamiento de las emociones. Esta competencia integra, tanto en la experiencia individual como social, elementos positivos, pero también aquellos que se podrían considerar como negativos. Ésta, incluye la regulación y gestión de los sentimientos para el desarrollo emocional, intelectual y personal (Fernández & Extremera, 2005)

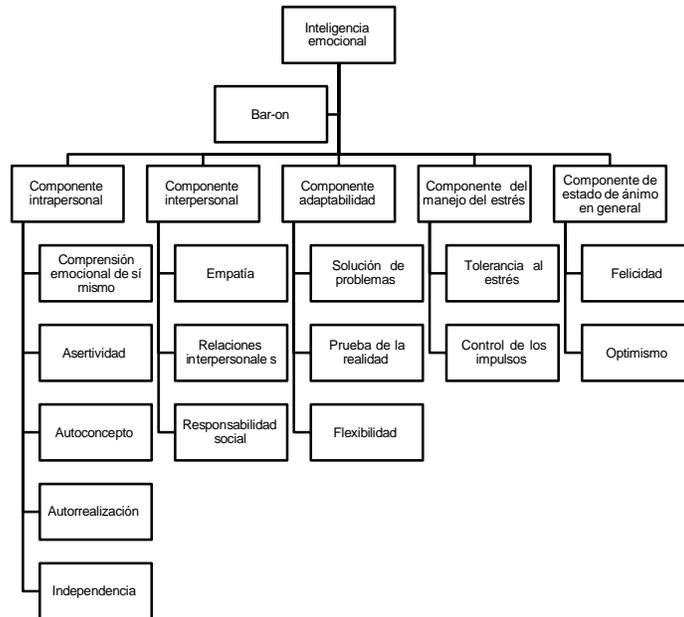
De forma usual se clasifican los modelos de inteligencia emocional en modelos mixtos y modelos de habilidades para el procesamiento de información. A este último pertenece el de Salovey y Mayer quienes postulan la existencia de habilidades cognitivas *“para percibir, evaluar, expresar, manejar y autorregular las emociones de un modo inteligente y adaptado al logro del bienestar, a partir de las normas sociales y los valores éticos”* (García-Fernández & Giménez-Mas, 2010, p. 47).

Por otro lado, con una perspectiva más extensa e integradora, el modelo mixto incluye, dentro de sí, otros elementos importantes para el óptimo desarrollo personal y social de los individuos: *“el modelo mixto es una visión muy amplia que concibe la Inteligencia Emocional como un compendio de rasgos estables de personalidad, competencias socio-emocionales, aspectos motivacionales y diversas habilidades cognitivas”* (Fernández & Extremera, 2005, p. 67). Algunos de los modelos de esta categoría son los de Goleman y Bar-On.

El modelo de Bar-On posee cinco ejes: componente intrapersonal, componente interpersonal, componente del estado del ánimo en general,

componentes de adaptabilidad y componente del manejo del estrés. Se presenta a continuación un esquema del modelo basado en García-Fernández y Giménez-Mas (2010) que ilustra cuál es la relación entre dichos componentes.

Figura 1. Modelo de inteligencia emocional de Bar-On



Fuente: elaboración propia a partir de García-Fernández y Giménez-Mas (2010).

Bar-On hace la distinción entre “Core Factors” (Capacidades básicas) y “Facilitators factors” (Capacidades facilitadoras). Dentro de las capacidades básicas se encuentran aquellas que resultan trascendentales para la inteligencia emocional y son: autoevaluación, autoconciencia emocional, asertividad, empatía, relaciones sociales, afrontamiento de presiones, control de impulsos, examen de realidad, flexibilidad y solución de problemas. El optimismo, autorrealización, alegría, independencia emocional y responsabilidad social corresponden a las capacidades

facilitadoras (Gabel, 2005, p.18). No obstante, todas las capacidades emocionales incluidas en el modelo se relacionan entre sí.

Se utilizó este modelo para el diseño de las secuencias didácticas y para el monitoreo de la inteligencia emocional de las niñas y los niños participantes en la intervención educativa. Como se vislumbra en el esquema presentado, la concepción de la inteligencia emocional de Bar-On, incluye las cuatro grandes habilidades postuladas por Salovey y Mayer e incluye otras competencias socioemocionales y factores que resultan determinantes para impactar en la comunicación, creación de vínculos y necesidades emocionales cotidianas de los individuos. Otro factor determinante es el mecanismo de evaluación planteado por el autor: el Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i)⁴, en español Inventario de Inteligencia Emocional (ICE). El ICE ha sido revisado y comprobado su confiabilidad con variaciones de género, edad y etnias. Sobre las características del modelo de Bar-On y del ICE se profundiza en el capítulo II.

1.1 Expectativas de la inteligencia emocional durante la infancia

Los procesos emocionales tienen un fundamento fisiológico en el sistema nervioso. Es importante destacar que autores como Goleman (1995) coinciden en que, aunado a los componentes biológicos, el carácter se conforma a partir del entorno sociocultural. Durante la infancia las conexiones neuronales se forman con mayor rapidez y facilidad, por ello es una etapa óptima para el desarrollo emotivo de los individuos y la adquisición de habilidades y aprendizajes emocionales.

⁴ Inventario de Inteligencia Emocional (traducción propia).

Durante la primera infancia, de cero a tres años de edad, los procesos emocionales están vinculados a las emociones simples, intensas y descontroladas. Existe un debate sobre cuáles podrían ser consideradas las emociones básicas. Ekamn plantea cuatro emociones universales: ira, tristeza, alegría y miedo. Goleman coincide con otros autores que las organizan a partir de emociones primordiales y otras derivadas de ellas. Se presenta a continuación un cuadro con esa clasificación de familias planteada en Goleman (1995):

Figura 2. Familias de emociones básicas de Goleman

Ira	• Rabia, enojo, resentimientos, furia, exageración, indignación, actitud, animosidad, irritabilidad, hostilidad, odio, violencia
Tristeza	• Aflicción, pena, desconsuelo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad, desaliento, desesperación, depresión
Miedo	• Ansiedad, aprensión, temor, preocupación, consternación, inquietud, desasosiego, incertidumbre, nerviosismo, angustia, susto, terror, fobia, pánico.
Alegría	• Felicidad, gozo, tranquilidad, contento, beatitud, deleite, diversión, dignidad, placer, sensual, estremecimiento, raptó, gratificación, satisfacción, euforia, capricho, éxtasis, manía.
Amor	• Aceptación, cordialidad, confianza, amabilidad, afinidad, devoción, adoración, enamoramiento, ágape.
Sorpresa	• Sobresalto, asombro, desconcierto, admiración
Aversión	• Desprecio, desdén, displicencia, asco, antipatía, disgusto, repugnancia
Vergüenza	• Culpa, perplejidad, desazón, remordimiento, humillación, pesar, aflicción.

Fuente: Goleman, 1995, p. 242.

Uno de los procesos esenciales de la primera infancia es el establecer una distinción clara entre sí mismo y su entorno: separar entre los objetos y sujetos que le rodean

y el “yo”. El autoconocimiento evoluciona con el paso del tiempo. En los primeros años de vida la autovaloración sucede únicamente en torno a las experiencias y expresiones de los “otros”. No se posee aun el concepto de éxito o fracaso.

Al respecto de la empatía, las y los bebés responden a las emociones demostradas por los sujetos a su alrededor y a partir del primer año, responde de forma adecuada a ellas. Alrededor de los dos años las y los niños intentan participar e influir en la emotividad de los otros, tanto de forma positiva como negativa, al tratar de consolar a alguien que está llorando o buscar causar molestia. Las acciones realizadas en este sentido pueden ser simples y rudimentarias como entregar o arrebatarse un juguete, respectivamente.

A los tres años comienzan a establecer relaciones causales entre sucesos que provocan una determinada emoción y las consecuencias que pueden tener procesos emocionales específicos sencillos.

“Hacia los cuatro años también parece que empiezan a desarrollar el conocimiento de emociones más complejas tales como la vergüenza, el orgullo, et. Se produce entonces un importante cambio y se hacen más sensibles en la comprensión de las causas mentales de éstas y no sólo de las causas externas” (Pérez, 1998, p. 22).

Es en este momento donde comienza el desarrollo del autocontrol. Las niñas y niños regulan la forma en que comunican y manifiestan sus emociones e impulsos:

“En este camino, uno de los avances más importantes que debe realizar es la comprensión de que una cosa es la manifestación externa de las emociones y otra la experiencia interna que se tiene de la emoción. Se ha comprobado que los niños entre tres y cuatro años, aproximadamente, son capaces de controlar la expresión de sus emociones y, hasta cierto punto, enmascarar lo que realmente siente y disimular. Asimismo, son capaces de calmarse a sí mismos” (Pérez, 1998, p. 24-25).

En esta misma edad las niñas y niños son capaces de realizar juicios de valor sobre situaciones determinadas y actuar en consecuencia a ello con emociones como la

vergüenza o el orgullo. Sin embargo, la percepción que tiene de la realidad suele ser polar sin cabida para matices o perspectivas intermedias de la dicotomía bien y mal. Por ello, es importante que comiencen a comunicarse verbalmente sobre sus emociones, además de utilizar el lenguaje dentro del juego simbólico.

La tolerancia a la frustración y la capacidad de retrasar la gratificación se manifiestan entre los cinco y seis años de edad. A continuación, se presenta un cuadro elaborado a partir de Pérez (1998) y Cepa, A. Heras, H. & Lara. F (2016) con las principales características del desarrollo emotivo durante los primeros seis años de vida.

Figura 3. Desarrollo emocional de 0 a 6 años

0-3 años	3-4 años	5-6 años
<ul style="list-style-type: none"> • Expresión facial de emociones básicas. • Concepción polar de la realidad • Reacción a las emociones de los otros • Comprensión causal de las emociones • Distinción de sí mismo respecto del entorno 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión del yo como un ser que experimenta el mundo. • Creación del auto concepto • Realización de autoevaluaciones • Acción ante los comportamientos emocionales de los otros • Deseo incipiente de influir en las emociones de los otros • Realización de juicios de valor • Reconocimiento de emociones complejas • Utilización del lenguaje para comunicarse sobre sus emociones • Utilización del lenguaje emocional en el juego simbólico • Concepción polar de las situaciones 	<ul style="list-style-type: none"> • Control sobre la manifestación de sus emociones • Retraso de la gratificación • Distinción entre la experiencia interior y exterior de las emociones

Fuente: elaboración propia a partir de Pérez (1998) y Cepa *et al* (2016).

Posterior a esta etapa, durante la educación primaria, es decir entre los seis y doce años de edad existen cambios significativos, que si bien son la continuación de los procesos iniciados durante la primera y segunda infancia ahora cuentan con procesos racionales más sólidos: *“estos avances se traducen en una mejor y más realista comprensión de las emociones, una integración más cabal y profunda de los rasgos personales y unas amistades más sólidas e íntimas que las de la primera infancia”* (Delgado & Contreras, 2008, p. 38). Paulatinamente la idea de causalidad se consolida en el pensamiento emocional de niñas y niños y de forma simultánea son capaces de integrar elementos heterogéneos y diferenciar espacios y contextos, así como las necesidades y posibilidades de cada uno de ellos.

Según Erickson (1963), durante esta etapa, la y el infante buscan la validación de su entorno y, por ello, es una etapa en la que, tanto en la escuela como en otros entornos, procuran esforzarse por desarrollar habilidades que puedan ser consideradas valiosas y, al mismo tiempo, comienzan a buscar independencia y autonomía.

Durante esta etapa influyen de forma profunda el desarrollo que ha tenido el temperamento del niño y niña y de la educación emocional que ha recibido principalmente en su hogar para el manejo de las emociones y control de impulsos, esto incluye las demandas culturales como reguladores éticos y emocionales.

El grupo con el que se implementó la intervención se encuentra en la etapa de preadolescencia. Aunado a lo anterior, en esta etapa se incluyen otros elementos del desarrollo como una tendencia a la impulsividad y una interpretación sesgada de la información emocional del exterior al regir sus decisiones de forma

predominante por la amígdala sobre la corteza frontal (Márquez-Cervantes & Gaeta-González, 2017).

1.2 Inteligencia emocional y educación

En Europa, durante el siglo XIX se comenzó a estudiar el rendimiento escolar y derivado de ello la “inteligencia”, surgen así las teorías del coeficiente intelectual y los test de medición. Sin embargo, dichas investigaciones estaban orientadas únicamente a medir las capacidades cognitivas de los individuos. A inicios del siglo XX se replantean estas teorías y se explica la necesidad de desarrollar habilidades emocionales y sociales para el éxito de los individuos en la vida, especialmente en entornos cotidianos, más allá de los espacios de formación académica. Desde ese momento y con el desarrollo de las investigaciones en torno al papel de las emociones en el desarrollo de la cognición y desenvolvimiento de los seres humanos en las diferentes dimensiones de su vida cobran importancia y evolucionan durante las décadas.

Las diversas habilidades y características emotivas que se incluyen en los modelos de inteligencia emocional son desarrolladas por cada uno de los individuos en diferente medida y establecen diálogos únicos en su vida interior. Cabe mencionar que existe un consenso sobre la importancia que tiene un desarrollo emotivo saludable en el bienestar de los individuos y las sociedades.

De acuerdo con (Goleman, 1995), de la misma forma que otras habilidades cognitivas, las competencias emocionales son susceptibles de ser aprehendidas y fortalecidas: “al igual que ocurre con la lectura o con las matemáticas, por ejemplo, la vida emocional constituye un ámbito –que incluye determinado conjunto de

habilidades- que puede dominarse con mayor o menor pericia” (Goleman, 1995, p. 37). El desarrollo de dichas habilidades emocionales se puede promover a través de la educación emocional, la cual se define de la siguiente manera:

“La educación emocional es un proceso educativo, continuo, y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales [...] con el objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social [...] Este proceso se propone optimizar el desarrollo humano” (Bisquerra, 2011, p.26).

Es imperativo que los modelos y entornos educativos incluyan programas y contenidos dirigidos específicamente al desarrollo de las competencias emocionales de los individuos. El trabajo emocional debe ser realizado en los espacios familiares y escolares. El mayor impacto en el desarrollo emocional de las niñas y los niños tiene lugar en los primeros entornos, sin embargo, el núcleo escolar es trascendental también en la formación del alumnado y, por tanto, la educación emocional tiene un lugar importante dentro de las aulas. Por tanto, el papel del profesor y de la profesora en la educación emocional, de forma similar que, en otras áreas del conocimiento, es fundamental. Se sabe que las alumnas y alumnos desarrollan su inteligencia emocional principalmente por imitación, autores como López-Cassa (2011) aseguran que:

“La metodología educativa más eficaz es aquella basada en los conocimientos previos de los niños y adolescentes, en sus intereses y necesidades personales y sociales y en sus vivencias directas. Para ello, pueden ayudar recursos didácticos (imágenes, fotografías, canciones, cuentos, literatura, juegos, videos, objetos, noticias de prensa, role-playing, etc.) que susciten la conciencia emocional y que ofrezcan la posibilidad de experimentar emociones. Conviene ofrecer espacio en el aula de reflexión y de introspección, fomentar la comunicación con los demás y trabajar en equipo” (López-Cassa, 2011, p. 45).

Lo declarado por el autor antes citado coincide con lo mencionado por Bisquerra (2011), quien afirma que la única metodología viable para la educación de las

emociones es aquella que tiene como base la experiencia. Por ello, son importantes elementos como la disposición de los espacios, temperamento del profesor y planificación de las actividades para la generación de un ambiente óptimo para el aprendizaje, así como la comunicación y la reflexión en torno a la vida emotiva de los educandos:

“La enseñanza de estas habilidades depende de forma prioritaria de la práctica, el entrenamiento y su perfeccionamiento, y no tanto de la instrucción verbal. Lo esencial es ejercitar y practicar las habilidades emocionales y convertirlas en una respuesta adaptativa más del repertorio natural de la persona” (Fernández & Ruíz, 2008, p. 432).

Una de las actividades referidas por López-Cassà (2011) es la actividad “¿Cómo me siento?” que consiste en sistemáticamente preguntar al alumnado sobre su estado en el momento para alentar la toma de conciencia sobre los propios sentimientos y el comportamiento que dichos elementos tienen en su cuerpo y cómo el entorno genera ciertos estados de ánimo. Igualmente es una herramienta para proporcionar vocabulario y espacios que permitan a las niñas y los niños comunicarse de forma efectiva sobre sus emociones. La profesora o profesor debe participar de la actividad al ayudar al alumnado en la comunicación de sus ideas, así como al expresar cómo se siente. Es recomendable realizar actividades como estas de forma regular en espacios escolares donde se promueva la educación emocional.

En palabras de Bisquerra (2011) las principales competencias emocionales son la conciencia emocional, regulación emocional y autonomía emocional. La conciencia emocional hace referencia a la metacognición o metaestado en el que el individuo es consciente de sus propios procesos mentales. Goleman (1995) utiliza la expresión “conciencia de uno mismo”, que hace referencia a:

“Esa conciencia auto reflexiva en la que la mente se ocupa de observar e investigar la experiencia misma, incluidas las emociones: Esta cualidad en la que la atención admite de manera imparcial y no reactiva todo cuando discurre por la conciencia, como si se tratara de un testigo” (p. 47).

Esta habilidad es fundamental para el crecimiento emocional. Cabe destacar que en esta idea de autoconciencia Goleman (1995) resalta la respuesta inerte a dichas emociones. Es decir, que ante la contemplación de los estados emocionales que experimenta, ni pensamiento ni acciones, se dejan arrastrar de forma impulsiva por los acontecimientos emotivos.

Para el autor existen tres manifestaciones significativas de la conciencia emocional: “Personas atrapadas en sus emociones”, “Personas que aceptan resignadamente sus emociones” y “Personas conscientes de sí mismas”. Tanto la primera como la segunda corresponden a extremos actitudinales ante los cambios suscitados por las emociones y es la última aquella a la que se aspira. Es importante mencionar que estas posibles manifestaciones tienen un componente biológico:

“Las señales intuitivas que nos guían en esos momentos llegan en forma de impulsos límbicos que Damasio denomina “indicadores somáticos”, sensaciones viscerales [...] Estos indicadores suelen orientarnos en contra de determinadas decisiones y también alertarnos de la presencia de alguna oportunidad interesante. En esos momentos no solemos recordar la experiencia concreta que determina esa sensación negativa [...] De este modo la presencia de esta sensación visceral confiere una seguridad que nos permite renunciar o proseguir con un determinado curso de acción [...] La llave que favorece la toma de decisiones personales consiste, en suma, en permanecer en contacto con nuestras propias sensaciones” (Goleman, 1995, p. 53).

La explicación del autor nos permite vislumbrar la importancia de la conciencia emocional como elemento rector de la vida de los hombres y mujeres y, por tanto, el primer elemento de la inteligencia emocional. La observación de las propias emociones conduce al siguiente elemento significativo, el autocontrol.

1.3 Beneficios emocionales de las prácticas artísticas

El incluir experiencias relacionadas con el arte en la vida cotidiana de los individuos de forma sistematizada e intencionada puede favorecer procesos de desarrollo personal. La OMS publicó en 2019 un informe que recopila los beneficios que tiene el arte en el bienestar físico y emocional de las personas. En dicha publicación, se pueden ver mejoras en condiciones preexistentes, pero también fue posible encontrar una relación con la prevención de determinadas problemáticas fisiológicas y socioemocionales. Se incluyen estudios realizados sobre la participación en actividades tanto activas, es decir de creación, como pasivas, de observación.

Existen diferentes enfoques que analizan los beneficios del arte en el desarrollo cognitivo emocional de los individuos. Algunos de los principales ámbitos donde el arte es una herramienta de intervención positiva en la vida de los individuos son la educación artística, la terapia ocupacional y la arteterapia.

La terapia ocupacional apela más a los procesos mecánicos del arte que tienen impacto durante la realización. La arteterapia utiliza el arte como una herramienta para los procesos terapéuticos orientados a realizar un cambio significativo en los individuos. Por su parte, la educación artística pretende incluir el arte en la vida de los sujetos sin objetivos terapéuticos aspirando a que se interioricen conocimientos y habilidades específicas del arte, pero como una herramienta para experimentar y procesar su realidad, es decir el aprendizaje artístico queda supeditado al desarrollo emocional del estudiantado.

Dentro de la arteterapia existen diferentes posturas, las principales divergencias están en el uso de disciplinas diversas o enfocarse únicamente en las

artes plásticas. De igual modo, puede variar el nivel de implicación de las prácticas artísticas dentro de los procesos terapéuticos. Sin embargo, existen algunos elementos comunes en los diferentes autores que explican la pertinencia del arte en el bienestar emocional. A partir de la clasificación de López Martínez (2009) se toman los siguientes elementos que tienen relación con las prácticas educativas y son congruentes con la presente investigación: la proyección artística, perspectiva y distancia, experiencia no verbal y espacio de juego.

La proyección artística corresponde con la manifestación material de la vida interior del individuo en los productos derivados de sus prácticas artísticas lo que facilita procesos de autoconocimiento y una reestructuración del autoconcepto. La proyección es una herramienta terapéutica y se comporta distinto en los procesos artísticos profesionales.

Los procesos de proyección pueden ser voluntarios y conscientes dentro de procesos terapéuticos acompañados, pero también sucede de forma espontánea y no voluntaria. La importancia de la proyección no radica únicamente en el objeto producido, se presta atención también a los procesos de creación, la interacción con las obras producidas y las experiencias derivadas de la obra:

“Rigo Vanrell (2004) destaca la expresión subjetiva del individuo, no sólo en lo que la imagen producida contenga, sino también en el grado de implicación en la tarea, las reacciones de fobia, rechazo o afinidad que puedan surgir durante el proceso creativo, las temáticas elegidas, su carga simbólica, la elección y el modo de aplicación de las técnicas utilizadas. Añade que los momentos posteriores a la actividad creadora, el estado de ánimo, el grado de aprobación y satisfacción o de no aceptación de las realizaciones propias, o ajenas, si se trabaja en grupo, son momentos muy significativos a tener en cuenta. No sólo se trata de lo representado sino de la forma en que se ha hecho y de cómo se describe.” (López, 2009, p. 36)

Por tanto, las prácticas artísticas ayudan al individuo creador a generar procesos de autoconocimiento basados en los tejidos simbólicos que aparecen en los

productos realizados; permiten reconocer emociones y pensamientos y la forma en que se está experimentando su entorno. En este sentido, López (2019) resume los elementos de la proyección artística como elaboración, proyección, exploración, contención, expresión y transformación. Es fundamental tener claridad en ellos para comprender los procesos educativos y por tanto diseñar actividades congruentes.

Fiorini (1995) explica que en todos los procesos creativos se crea una distancia entre el artista y la obra. Dicho proceso de distanciamiento permite al sujeto contemplar los fenómenos plasmados con cierta desvinculación. Entonces el contemplar los fenómenos interiores propios como ajenos se conocerá como *aesthetic distance*, o distanciamiento estético, lo cual resulta sumamente benéfico para el crecimiento personal. Lo anterior permite aproximarse a situaciones que en otras condiciones podrían resultar agobiantes o difíciles de manejar y un cambio de perspectiva en los acontecimientos presentados.

“Cuando el autor contempla o habla de su obra, puede realzar o rebajar alguna de sus cualidades y, por tanto, descubrir aspectos que den paso a una nueva red de asociaciones diferentes de lo que en un principio quiso exteriorizar. Esto provoca una retroalimentación constante entre lo que el sujeto proyecta en el producto y lo que el producto proyecta sobre él.

Este cambio de perspectivas continuo promueve la flexibilidad de pensamientos, emociones y conductas, que derivará hacia la transformación personal, siempre que se consiga conjugar de forma paralela la experiencia del taller con su experiencia vital” (López, 2009, p. 43).

Se pasa ahora al siguiente elemento de las cualidades terapéuticas del arte que es la no verbalidad. Hay muchas razones por las cuales los individuos son incapaces de comunicar de forma verbal las situaciones emocionales que están experimentando, ya sea cuando la situación excede las habilidades comunicativas

o por falta de recursos, el caso extremo es la alexitimia que Goleman (1999) define como: *“la incapacidad para expresar con palabras sus propios sentimientos”* (p. 50).

La alexitimia comienza a estudiarse a partir de sujetos que en apariencia eran incapaces de experimentar emociones; lo que se descubrió fue que dichos individuos en realidad experimentaban procesos emocionales muy complejos, lo que hizo evidente la verdadera carencia está en la habilidad de reconocer y comunicar los propios sentimientos:

“No es que los alexitímicos no sientan, sino que son incapaces de saber y especialmente incapaces de poner en palabras lo que sienten. Se trata de personas que carecen de la habilidad fundamental de la inteligencia emocional, la conciencia de uno mismo, el conocimiento de lo que están sintiendo en el mismo momento que las emociones bullen en su interior.” (Goleman, 1999, p. 51)

Ante esta incapacidad, las manifestaciones artísticas pueden ser una herramienta para el entendimiento de las emociones tanto propias como ajenas. En el estudio realizado por García Rodríguez (2019) sobre el impacto emocional de la música se llega a la conclusión de que los valores de identificación emocional de adolescentes con alexitimia, no eran divergente de aquellos que no presentaban dicha condición al ser cuestionados a través la música con apoyo visual y de música sin apoyo visual.

Las prácticas artísticas resultan una herramienta trascendental en la autoconciencia emocional de los individuos y en el desarrollo de las habilidades para comunicar las emociones, especialmente en el caso de personas con limitantes físicas, cognitivas o emocionales para realizar dichas acciones de forma efectiva.

Aunados todos los elementos mencionados con anterioridad, con un trabajo constante y sistemáticos, los sujetos desarrollan sus propios sistemas simbólicos

que revelan información sobre sí mismos y su entorno a partir de las cuales les es posible vincularse de forma óptima y construir paulatinamente un estado de bienestar.

1.4 Arte y educación como una herramienta para el desarrollo emocional de los individuos

En el ámbito de la educación, hay antecedentes históricos importantes en el siglo XIX, entre los que destaca Fröebel, pedagogo alemán al que se le atribuye la creación de la educación preescolar y le confiere un importante papel a las actividades artísticas y lúdicas como herramientas para potenciar los procesos de aprendizaje. Para dicho autor, *“el juego, a través de las actividades artísticas, supone una forma de expresión personal y de autoconocimiento. Es capaz de mostrar la representación activa de la vida interior del individuo, desarrollar sus capacidades mentales y revelar sus vidas futuras”* (López, 2009, p. 100).

Es importante mencionar que, a partir de los planteamientos de Rousseau y Pestalozzi, en la educación artística, se alienta el trabajo de dibujo libre y se abandona la instrucción del adulto o el trabajo de imitación. Con ello se otorgó mayor libertad a los educandos para que pudieran expresarse mediante este tipo de actividades.

Por su parte, las teorías de Spencer y James en López (2009) defienden que la infancia es el momento idóneo para la implementación de prácticas artísticas para el bienestar de las personas. Según estos autores es fundamental:

“Satisfacer las necesidades de los niños a través de actividades plásticas, como medios para potenciar la evolución humana. Ambos llegaron a la conclusión sobre la importancia de las actividades plásticas para desarrollar

las capacidades mentales del individuo desde su infancia, para poder adaptarse mejor al entorno y perfeccionar sus perspectivas de supervivencia” (López, 2009, p. 102).

Se refuerza la nueva idea de una educación artística que no pretende ya proporcionar al alumnado habilidades técnicas sino aquellas que faciliten la experimentación de su entorno, la comunicación y creación de vínculos. A partir de ello se fundan las “nuevas escuelas” que son espacios de aprendizaje que prestan atención a nuevos aspectos en ellas se buscaba fomentar el desarrollo de la imaginación y creatividad.

“El arte no se ensañaba, se experimentaba con el fin de desarrollar el potencial creativo del niño. Para hacer factible este objetivo, el profesor tenía que proporcionar un entorno adecuado, estimulante, con aquellos medios artísticos necesarios para captar el interés del niño. A través de las actividades artísticas se incentivaban la creatividad que servía al alumnado como recurso en el aprendizaje de otras áreas” (López, 2009, p. 106).

En las nuevas teorías de la educación artística, principalmente aquella dirigida a las infancias, se pone énfasis en los procesos creativos y los aprendizajes vivenciales derivados de ellos y se deja de lado la búsqueda de perfección técnica o de productos estéticamente bellos por aquellos donde se manifiestan las necesidades expresivas del sujeto:

“El maestro debe favorecer el autodescubrimiento y la exteriorización de las emociones con una gran variedad de métodos y materiales que potencien el juego y la imaginación, sin que sus intervenciones sean coercitivas [...] La motivación del alumnado en un ambiente de confianza puede evitar cualquier interferencia que consiga desvirtuar su manifestación personal. De esta manera, el niño ejercita la seguridad en sí mismo, cuando se le ofrece la oportunidad de imponer sus propias soluciones ante situaciones nuevas que pueden surgir, por ejemplo, con el comportamiento inesperado ante los materiales” (López, 2009, p. 110).

Durante el siglo XX hubo cambios significativos en la concepción del arte, ejemplo de ello son los movimientos de vanguardias y posterior a ello el arte contemporáneo donde se privilegian los elementos expresivos, creativos y reflexivos sobre las

cualidades técnicas, aunque ello no implica la pérdida de estructura.

Las ideas de Dewey y Parker fueron también muy importantes al considerar al arte como una herramienta trascendental en el desarrollo de otras áreas antes priorizadas en la educación tradicional. Se resaltaba la mejora en la comunicación y expresión de las y los infantes, por tanto, se alentaba la producción libre, proporcionándoles materiales varios para que realizaran ejercicios sin instrucción o constricción de las y los adultos responsables.

Pese a que las técnicas de educación artística tradicional existen aún en los entornos educativos contemporáneos, como la reproducción de modelos canónicos representativos de la realidad, la concepción de una educación artística libre que permita al alumnado la exploración de su entorno y de sí mismo y que le provea de herramientas que le permitan alcanzar su bienestar no ha interrumpido su desarrollo.

Eisner uno de los principales referentes de la educación artística moderna en su artículo “La incomprendida función de las artes en el desarrollo humano” comienza problematizando la dependencia que se ha creado en los sistemas educativos de la hiperracionalización de los procesos creativos. Esto se debe a la influencia de la cuantificación de la inteligencia que cobró relevancia a principios del siglo XX.

Dichas teorías, y pruebas derivadas de la inteligencia ponen énfasis en las habilidades cognitivas dejando de lado otras cualidades emocionales y creativas trascendentales para el desarrollo de los hombres y mujeres. Las mencionadas cualidades emocionales resultan también imprescindibles para potenciar las

habilidades cognitivas en las que se había centrado la atención. Eisner (1992) destaca la imaginación, generalización artística, flexibilidad, expresividad como intervenciones positivas en la vida de los individuos derivadas del arte.

Para Eisner la imaginación cumple una función trascendental en el aprendizaje, ya que ayuda a que el alumnado tenga aprendizajes significativos. Una vez que se explica un contenido, la capacidad de visualizar ayuda a asimilar dicha información:

“Nuestra capacidad de comprensión depende de nuestra capacidad de imaginación, esto es, está en proporción directa con la habilidad para crear o aplicar imágenes a través de las cuales captamos un significado [...] Es fundamental esta visión, éste penetrar en el acontecimiento sensorial, este momento decisivo en el contexto de la reflexión imaginativa” (Eisner, 1992, p. 20).

En este caso específico, la imaginación resulta importante al permitir al alumnado recurrir al acervo de estímulos sensoriales previos que ha almacenado para construir nuevas referencias que le ayuden a significar aquella información que se le está entregando y por tanto aprehenderla.

El siguiente elemento que rescata Eisner es la flexibilidad de pensamiento. Tradicionalmente en las instituciones educativas se ha privilegiado el pensamiento lógico y los procesos científicos. Con base en ello, se prioriza la generalización y estandarización de los saberes. Dado lo anterior, el arte, por su carácter multívoco y lúdico, aparenta ser antagonista de los objetivos de la educación tradicional.

Sin embargo, Eisner recalca que las prácticas artísticas pueden ser alicientes a los procesos cognitivos. Para el autor, ambos modos de pensar permiten al alumnado explorar el mundo y relacionarse con su entorno. El símbolo artístico posee la paradójica capacidad de transmitir un mensaje único intransferible a otro

símbolo y simultáneamente ser susceptible a infinitas interpretaciones. Esta característica entrega al artista y al espectador la posibilidad.

Las prácticas artísticas enseñan a mediar entre la sistematización de los procesos creativos para conseguir un objetivo específico y la flexibilidad necesaria para afrontar los conflictos que se presentan en el transcurso e integrar las experiencias derivadas de dichos procesos:

“A la hora de resolver problemas complejos, se requiere la atención a la totalidad, al todo, no solamente a las partes. Que los problemas más complejos no encuentran soluciones algorítmicas, que no debemos olvidarnos de los pequeños matices, que las metas propuestas deben permanecer flexibles, en orden a no desaprovechar las oportunidades imprevistas que irán surgiendo. Estas virtudes cognitivas nuevamente descubiertas, se muestran en cualquier obra de arte genuina” (Eisner, 1991, p. 30).

Por todo lo anterior, el arte, tanto desde el ámbito terapéutico, educativo o profesional, proporciona a los individuos herramientas para experimentar el mundo, comunicarse y crear vínculos con su entorno. Autores como Read o Lowenfeld rescatan al arte como una disciplina que permite a niños y niñas conformar su identidad y de forma indirecta crear un impacto significativo en el bienestar colectivo al formar sujetos conscientes, libres y empáticos.

Se ha explicado con anterioridad cómo los individuos con mayores habilidades socioemocionales presentan beneficios muy significativos en el transcurso de su vida académica, profesional y, sobre todo, personal y cómo la educación juega un papel trascendental en la adquisición y fortalecimiento de dichas competencias. En seguida, y por la naturaleza práctica de la inteligencia emocional, se profundizó en la idea de cómo es que las prácticas artísticas son el mecanismo ideal para la consecución de dicho objetivo.

A modo de conclusión, es importante sintetizar en las prácticas educativas los elementos del enfoque arteterapéutico para potenciar en la infancia, los procesos de conocimiento de sí mismo y de su entorno. De la misma forma, que las prácticas artísticas en la educación se conviertan en un aliciente de las habilidades socioemocionales y proporcionar a los individuos de forma lúdica y accesible herramientas que faciliten la consecución de su bienestar a corto, e idealmente, largo plazo.

CAPÍTULO II

CONTEXTO EDUCATIVO: SITUACIÓN NACIONAL, POBLACIÓN DE ESTUDIO Y PEDAGOGÍA DE LA HISTORIA DEL ARTE DURANTE LA INFANCIA

En el presente capítulo se comienza por definir la educación artística para comprender cuál es el concepto que se tiene de ella, así como los contenidos y enfoques con los que se imparte la materia de Educación artística en los diferentes contextos, y cómo es que responde a los contextos y situaciones político-económicas.

Con este antecedente de las particularidades de la disciplina y una explicación de por qué se vuelven tan complejos los procesos de enseñanza-aprendizaje, se analiza el contexto de la materia en el siglo XX en México y cuáles han sido las perspectivas que se han tenido en los currículos oficiales, para entender cómo se aterrizan en las realidades mexicanas modernas.

En un tercer momento, se realiza un análisis de los planes y programas educativos que estuvieron vigentes a finales del siglo XX y durante las primeras décadas del siglo XXI, que corresponden a las reformas educativas realizadas en 1993, 2009, 2011, 2017 y 2022 para el nivel primaria y en algunos en las Escuelas Normales para comprender el panorama docente. Se revisan los objetivos generales y específicos de la materia, los contenidos, cómo se relaciona con el resto de los contenidos de los planes y programas, y las horas lectivas que se ofertan en el caso de estar disponible esa información.

Para finalizar, se revisan las problemáticas reales de la educación y las brechas que existen entre las políticas oficiales y las realidades diversas de México y América Latina, para explicar de forma breve de qué manera la presente investigación responde a aminorar la distancia entre las experiencias que se espera que el alumnado adquiera y lo que sucede dentro del aula, debido a las limitantes sociales y materiales en los múltiples contextos que abarca el territorio.

2.1 La Educación artística como un campo en construcción

A lo largo de la historia de la humanidad ha habido manifestaciones artísticas que en adición al valor estético y el contenido expresivo que poseían, respondían simultáneamente a fines diversos: sociales, políticos o espirituales. La definición de aquello que se considera como artes ha permanecido cambiante en las diferentes épocas y, de la misma forma, los objetivos y procesos de enseñanza relacionados con ella. De este modo:

“Fueron los miembros de cada sociedad los que determinaron los fines a los que debían servir las artes y crearon las instituciones adecuadas para llevar a cabo estas tareas. Finalmente, estas instituciones las que determinaron que recursos podían destinarse a la producción de obras de arte y a las representaciones artísticas, a quien podían reclutar para el adiestramiento, quien podía servir como profesor y que se podía enseñar. En resumen, las artes eran controladas por tres vías: el mecenazgo, la educación y la censura [...] estos tres sistemas de control sobre las artes aparecen a menudo interrelacionados” (Efland, 2002, p. 17).

Las estructuras de poder han jugado siempre un papel determinante en las producciones artísticas y su interacción con la sociedad que las gesta, la posibilidad de producción, distribución y educación moldean significativamente la dinámica cultural de los entornos. Por tanto, los sistemas educativos del arte, en la mayor parte de los momentos históricos, han sido determinados por las instituciones y los

mecanismos de poder.

Mientras que, en el pasado, de manera explícita las experiencias y la formación artística estaba restringida para grupos muy selectos de la población, ya fuese para estratos altos de la sociedad o individuos particularmente talentosos en alguna disciplina. En la modernidad ha habido cambios que buscan la democratización de la educación y, por consecuencia, de la educación artística.

Durante el siglo XIX se introdujo por primera vez el arte y la música en la enseñanza pública. a pesar de las objeciones de ciertos sectores de la sociedad. La introducción de estas artes era presentada de forma habitual como una reforma educativa, como un privilegio que la escuela otorgaba a las y los jóvenes dentro de la enseñanza pública gratuita; pero el hecho de tener un estatus de privilegiado acarrea ciertos costes sociales: las artes quedaron apartadas del reino de las necesidades (Efland, 2002). Pese a los múltiples esfuerzos que se han realizado durante el siglo XX y XXI, a nivel internacional y nacional, para que las expresiones artísticas alcancen a la mayor parte de la población, han existido circunstancias que impiden la consecución de dicho objetivo y existen remanentes de una percepción elitista de la participación activa o pasiva de las artes, ya sea monetaria o intelectualmente.

De esa forma, la educación artística dentro de las escuelas es una disciplina nueva y en constante transformación. En la década de 1940, autores como, Faulkner, Ziegfeld, Hill (1941) Kainz y Riley (1949) y Lowenfeld (1939) eran afines a las tendencias de la educación progresista que alentaban el uso de la educación artística como una herramienta para el desarrollo físico, mental, social y emocional, orientada a la aplicación en la vida cotidiana. Es muy importante recalcar que, pese al interés de

Lowenfeld en las producciones infantiles, no las consideraba como una obra artística en sí misma ni con un valor estético inherente; su importancia radicaba en su capacidad de favorecer un desarrollo sano.

En momentos convulsos como la Gran Depresión en Estados Unidos, o posterior a la Segunda Guerra Mundial, las manifestaciones culturales se politizaban y, por tanto, sucedía lo mismo con la educación artística, a la cual se le dio un trasfondo ideológico que fomentaba el nacionalismo y el apoyo de los movimientos bélicos. Sin embargo, en la posguerra, surge el movimiento pacifista, con Herbert Read como uno de sus principales representantes:

“Si la humanidad quería recuperar la integración que había perdido y que era lo único que podía garantizar la armonía individual y social antes tendría que recuperar “el funcionamiento integral de los sentimientos del organismo (1943, p. 197). Desde el punto de vista de Read, una educación artística destinada a este objetivo constituiría un factor importante en favor de la paz y la armonía social” (Efland,2002, p. 343).

En la actualidad el proceso de educación y formación relacionado con las artes se ejerce con la escuela como medio principal, pero también existe un entramado complejo de ofertas artístico-culturales, públicas y privadas, en galerías, museos, talleres, centros culturales, programas editoriales, universidades, contenidos multimedia, etc., de entre las cuales se identifican tres formas definitorias en las que el arte y la educación se relacionan. El primero es aquel en el que la educación artística participa de la formación general de las y los educandos, aportando a su desarrollo integral; el segundo es aquel en el que se aportan contenidos y valores específicos de las experiencias artísticas; por último, la formación artística, generalmente disciplinar, con fines profesionalizantes (Tourrián, 2016).

El ámbito de la formación profesional artística para niñas y niños como la impartida en universidades y conservatorios, así como programas dentro de las

instituciones de educación básica que tienen un carácter disciplinar con el perfeccionamiento técnico como principal objetivo queda fuera del objeto de esta investigación. Se atenderán los dos primeros que corresponden a la educación artística como una herramienta para el desarrollo integral de los individuos y como un espacio para alfabetizar de forma general al respecto de las artes. De forma ideal, la educación artística conjugaría la formación de individuos integrales, proporcionándoles herramientas emocionales, cognitivas, expresivas y creativas para el óptimo desarrollo de su vida personal, pero, de manera simultánea, desarrollando un sentido estético que les permita ejercer sus derechos culturales dentro de la sociedad en que viven y profundizar en sus intereses y vocaciones eficazmente, a mediano y largo plazo.

En América Latina y, en el caso particular de México, a lo largo del siglo XX y XXI, se han realizado esfuerzos importantes por la inclusión de un programa valioso de arte en las escuelas, sin embargo, no escapan a las consideraciones iniciales de responder a agendas políticas y económicas imperantes en el momento, por lo cual han fluctuado entre diferentes posturas estéticas y pedagógicas.

2.2 Historia de la educación artística en México en el siglo XX y XXI

El período postrevolucionario fue caótico y se buscaba la estabilización y unificación sociopolítica y económica del territorio. Estos gobiernos se caracterizaron por constantes insurrecciones y levantamientos.¹ En ese contexto las políticas de

¹ Dos de los principales grupos disidentes eran otros líderes militares y grupos religiosos que se oponían a la secularización del gobierno, como se manifiesta en el conflicto armado cristero (1926- 1929). Aunado a ello en 1929 comenzó un periodo de crisis económica que se corresponde con el Maximato de Calles.

educación jugaron un papel trascendental.

En la Constitución Política los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) de 1917 se instauró en el Artículo 3° en el que se establece a la educación como un derecho que se impartirá de forma gratuita. La educación era para el sistema de poder un vehículo para la unificación del país, y para José Vasconcelos,² debería ser la principal preocupación. La revolución puso de manifiesto la diversidad del país, y por tanto las variantes condiciones y necesidades de las diferentes regiones; en este sentido, se buscaba rescatar la identidad y fortalecer a las comunidades que habían sido marginadas.

La creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) fue una ardua misión que implicó negociaciones constantes con los diferentes niveles de gobierno. En un primer momento se dividió en tres sectores: escuelas, bibliotecas y artes. Uno de los objetivos centrales de las nuevas políticas educativas era la creación de una identidad nacional que, por lo heterogéneo del territorio, y de las brechas sociales existentes, no se había uniformado hasta el momento; una herramienta fundamental para ello sería el arte.

“La Revolución trajo en consecuencia una nueva conciencia de ser mexicano, y el arte en sus diversas vertientes fue uno de los espacios donde esa nueva idea de modernidad fue objeto de discusión, de lucha, de debate y, desde luego, de propuestas artísticas [...] Había algo más, había una necesidad de recuperar y reconocer las raíces étnicas y culturales, al mismo tiempo que de encontrar expresiones que desvelaran el rostro y la identidad del ser mexicano” (Ortiz, 2007, p. 18).

Para la consecución de dichos objetivos el arte fue trascendental, fue visto como

² El autor de *La Raza Cósmica* vivió en diferentes lugares de México durante su infancia y adolescencia tiempo en el cual se interesó por la filosofía y se volvió detractor del positivismo que atacó durante la presidencia de Díaz. Vasconcelos fue nombrado en 1920 rector de la Universidad y elaboró el proyecto de creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) que fue creada en 1921 y de la cuál tomó el poder.

una punta de lanza que conectaba directamente con la vida interior de los individuos. Las principales acciones tomadas fueron la creación de un programa de solfeo y canto coral. En el caso de la música, que requería el aprendizaje de un lenguaje especializado, se dispuso la creación de centros nocturnos de enseñanza musical para obreros, las actividades extraescolares de participación popular como Misiones Culturales y la utilización de la radio (Dultzin, 1981).

Se declaró un interés particular por proporcionar determinadas experiencias estéticas para los grupos que antes habían estado en situaciones altamente precarizadas como campesinos, obreros y grupos indígenas. Había un explícito mensaje de emancipación en el que el arte sería el camino a la libertad, sin embargo, dicho mensaje de exaltación de lo mexicano y de libertad tendría contradicciones importantes en el propio discurso, como en la ejecución, donde, además, existió una gran brecha entre los objetivos planteados y la realidad alcanzada.

En 1922 se creó la Dirección de Cultura Estética, y dentro de sus funciones principales estaba la de gestionar educación musical para los jardines de niños, primarias, escuelas normales y las actividades de difusión. El objetivo era que todas las profesoras y los profesores tuvieran herramientas para educar a las y los alumnos en la apreciación de la música. Las autoridades educativas tenían la certeza de que las clases de educación artística en las escuelas eran insuficientes para la formación de músicos profesionales (Dultzin, 1981).

Para explicar y clarificar la misión de la educación artística, se hizo la comparación con el lenguaje escrito: el dominio del lenguaje musical requiere del mismo tiempo y energía que se destina a leer y escribir y, a largo plazo, a tener una

formación profesional en cualquier otra rama del conocimiento (Dultzin, 1981). La diferencia explícita es que la música no se necesita para subsistir en la vida cotidiana, pero sí se le conceptualizó como una necesidad para el espíritu de las mujeres y los hombres:

“El hombre educado sería capaz de integrar los más altos valores de la condición humana, cubrir las necesidades económicas, sociales y políticas de su sociedad, alcanzar el placer creativo del ejercicio artístico para alimentar el espíritu: artes plásticas, artes visuales, literatura, música, un libro o una obra de arquitectura, la danza o la música generados por seres cultivados, predominando entre ellos el sentimiento crítico y su participación en un proceso de democratización que surgiría, inevitable, de una sociedad civilizada y mestiza” (Dultzin, 1981, p. 11).

Otra de las problemáticas es que, para alcanzar las metas establecidas, se requería de una inversión significativa de capital y de recursos humanos que el Estado no poseía en ese momento de convulsión. Ello se observa en las decisiones que se tomaron en años posteriores:

“En 1924, la SEP reduce en un 50% el profesorado y personal administrativo de la Dirección, con lo cual se cambia el nombre por el de Dirección Técnica de Solfeo y Orfeones. Se clausuraron 6 Centros de Orfeones de los 20 existentes, y de las 100 plazas para acompañantes de piano se aprobaron únicamente 20” (Dultzin, 1981, p. 11).

Para contrarrestar dichas problemáticas, junto con la falta de profesores especializados tanto en la capital y en mayor cantidad en el interior de la República, y la resistencia de profesores y administraciones conservadoras y reacias al cambio, se instauraron programas educativos en la radio. La implementación de dichas políticas además de las problemáticas mencionadas encontró en el profesorado con prácticas docentes más tradicionalistas otro obstáculo, por lo que se implementaron espacios de diálogo que pudieran mitigar las condiciones adversas del país para la difusión de los programas establecidos (Dultzin, 1981) como puede verse en la siguiente cita:

“Como la adopción de nuevos sistemas de enseñanza tropieza casi siempre con la resistencia deliberada o la incomprensión de un profesorado naturalmente conservador, se han organizado juntas periódicas de los profesores de música a fin de informarlos minuciosamente acerca de las características, fines y metodología de los programas a que se ha hecho referencia” (Dultzin, 1981, p.16).

Se buscaba también, crear programas de canto coral en el que, además, los profesores de grupo pudieran adquirir las nociones básicas de música y de dirección para proporcionar al alumnado los conocimientos musicales necesarios. Esta fue una iniciativa audaz para poder proporcionar, a grupos y comunidades sin acceso a una profesora o profesor especializado de música, los conocimientos que se ofertaban en la capital del país. Asimismo, permite observar una postura que se volvería un problema que permanece aún en la actualidad: la precarización de la labor docente al implementar responsabilidades extras correspondientes a la difusión de los mensajes políticos en turno, así como la absorción de actividades ajenas.

En 1928 se decreta obligatoria y gratuita la enseñanza de la música en las escuelas del país. Sin embargo, como ya se ha dicho, existió una brecha entre lo establecido y la realidad mexicana: había pocas profesoras y profesores especializados en música, además, la educación musical impartida en las escuelas normales resultaba en ocasiones deficiente y, por tanto, la presencia de las actividades musicales en las escuelas fue somera (Dultzin 1981).

De cualquier forma, se continuaron haciendo esfuerzos por generar una educación musical que permitiera a la mayor cantidad de la población, especialmente a aquellas que se encontraban en desventaja social, la adquisición de un bagaje cultural que les proporcionara herramientas para nutrir su intelecto y

espíritu y que, como fin último, moldeara una sociedad mexicana moderna y desarrollada. Algunos ejemplos son la edición e implementación del libro “Solfeo Especial para Escuelas Normales y Primarias Superiores” de Miguel Castillo Marín y “Metodología de Solfeo” de Fernando González de la Peña en 1925 (Pérez, 1986). Quizás uno de los programas más importantes fueron las Misiones Culturales, impulsadas por Moisés Sáenz, otro personaje muy importante en la educación en México, inspirado por las teorías de John Dewey. Las Misiones comenzaron a operar en 1923, después se cancelaron y se reanudaron hacia la mitad de la década de 1930. En lo referente a la educación artística estaban integradas por un profesor de artes plásticas y otro de música. El objetivo de las misiones era el siguiente:

“Promover la vida recreativa con la mira de fortalecer el cuerpo, elevar el espíritu y hacer sentir la alegría de vivir mediante el cultivo del deporte y el juego organizado, la música, el canto, la danza, la declamación, el teatro, tomando en todo caso como punto de partida las inclinaciones naturales del individuo y las manifestaciones estéticas del medio, a influir en el ánimo de la gente para impulsarlas a elevar sus precarias condiciones de cultura por medio de centros sociales, la lectura, el teatro, la audición radiofónica y la exhibición cinematográfica que deben ser considerados siempre como recursos de un apreciable valor educativo” (Dultzin, 1981, p. 16).

En las misiones se buscaba proporcionar una educación integral a las comunidades rurales. De este modo, *“se practicaron diferentes deportes y se intensificó el rescate del folklore, entendido como un bien cultural que preservaba la identidad”* (Martínez, 2016, p. 106).

Sobre este punto puede establecerse un debate interesante: el papel del folklore y de las tradiciones precolombinas en los nuevos proyectos de nación fue ambivalente. Mientras que por un lado había una exaltación del carácter mestizo de

las mexicanas y los mexicanos, y por consecuencia de la herencia de los pueblos originarios como se pudo ver en el nacionalismo en música o el muralismo mexicano, corrientes artísticas predominantes y oficiales. Por el otro, existieron políticas y prácticas que orientaban la educación dirigida a las comunidades indígenas, que tenían como propósito la asimilación de estas tradiciones por las sociedades urbanizadas y mestizas. El rescate de lo prehispánico como fundamento de la mexicanidad era más un discurso que una realidad.

En la década de 1930 se produjo un cambio significativo al reorientar los programas escolares al aprendizaje técnico del lenguaje musical al desarrollo del gusto musical. En los años subsecuentes se diseñaron programas educativos para los diferentes niveles escolares, jardín de niños, primarias, secundarias y normales. En ellos se trataron de implementar las nuevas tendencias en pedagogía musical. En ese momento de la educación artístico-musical, se priorizaba la formación de espectadores críticos que conocieran las principales referencias de la tradición musical, que pudieran desarrollar un gusto propio y disfrutar de las manifestaciones artísticas:

“Se plantea que el papel de la música en la escuela deje de ser el de una actividad recreativa para ser el de un elemento integrante de la educación general; esto impone una estrecha relación entre las actividades musicales y las de la educación general” (Dultzin, 1981, p. 6).

Este cambio resulta muy importante dado que, a las características socioemocionales del arte exaltadas en la década anterior en el proyecto educativo de Vasconcelos, se les atribuye también la capacidad de coadyuvar a la adquisición de las metas educativas en otras áreas del conocimiento:

“Se plantea que el arte no es un proceso aislado e independiente de la educación general y sus enseñanzas deben de armonizarse hasta donde sea posible con la orientación educativa de la SEP. Se pretende en la escuela primaria poner al niño en contacto con la música popular de todos los países y con parte de la música profesional de la cultura occidental. Lo que se desea es que el alumno se forme un amplio concepto de lo que es la música” (Dultzin, 1981, p. 13).

Paralelo a ello se realizaban actividades complementarias que fortalecieran el trabajo realizado en las aulas como: la sección música en la Biblioteca de la Escuela, la formación de una sociedad de conciertos, concursos de Canto Coral interiores entre escuelas de la misma zona y entre todas las escuelas de Distrito Federal, conciertos periódicos por profesores, bailes regionales, creación musical, y la hora de la música en la radio (Dultzin 1981).

Se exhortó también a todas y todos los músicos de país a participar de un concurso de composición para la creación del repertorio oficial para los programas de educación básica y garantizar por un lado la calidad de las referencias proporcionadas al alumnado, unificar los contenidos nacionales y generar un sentido de nación a partir de las expresiones artísticas.

En la década de 1940 durante el Gobierno de Manuel Ávila Camacho el discurso político intentó matizarse y lograr conciliaciones entre grupos antagónicos en épocas previas. Es muy destacable que, a partir de este momento, se intentó que los contenidos impartidos durante la educación básica fueran homogéneos en todo el territorio nacional:

“En 1940, se expidió la primera Ley Orgánica de Educación, reglamentaria del Artículo 3º, la cual se reformo en poco tiempo (1942) para establecer la unidad de todas las escuelas primarias, rurales, urbanas y semiurbanas, y acabar con las atribuciones que hasta entonces habían tenido las entidades federativas en materia curricular. De esta manera nacieron los planes y programas de estudio nacionales, y únicos, para la primaria” (SEP, 2017b, p. 33).

Jaime Torres Bodet,⁷ Secretario de Educación, inició la Biblioteca Enciclopédica Popular que publicó más de cien volúmenes e inauguró el Conservatorio Nacional de Música. La educación estaba dividida en seis áreas de conocimiento: pensamiento objetivo, pensamiento cuantitativo, pensamiento social, expresión lingüística, expresión y sensibilidad artística y coordinación motora; inspiradas por las teorías de J. Mursell (Latapí, 1992).

Dentro de los mapas curriculares de las Escuelas Normales de 1945, las y los estudiantes cursaban seis semestres de educación musical en la que se trataba de dar los elementos básicos de solfeo, dirección coral y apreciación musical y seis semestres más correspondientes a las artes plásticas, principalmente dibujo y escultura. En lo posterior, se hizo una pequeña modificación en la que se cursaban dos años de educación música y artes plásticas y uno de danza y teatro. Ello, tiene como elemento positivo la inclusión de otras disciplinas, sin embargo, es un tiempo muy limitado, pues se dedicó a cubrir una formación general que se adquiere, en otros campos del conocimiento, desde la educación inicial, lo que pone de manifiesto una de las principales problemáticas de la educación artística en México (SEP, 1945)

Por su parte, el Plan de Estudios y Programas de Educación de la SEP de 1973 se dividía en siete áreas programáticas que se presentan en el siguiente orden: Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación

⁷ Durante esa década, Jaime Torres Bodet, el secretario de educación durante el gobierno de Manuel Ávila Camacho y Adolfo López Mateos realizó acciones determinantes en la educación en México, como la creación del Plan Nacional para el Mejoramiento y la Expansión de la Educación Primaria, que tendría un enfoque longitudinal en el tiempo de once años, por lo que es mayormente conocido como Plan de Once años y fundó en 1959 la Comisión Nacional de Libros de Texto gratuitos.

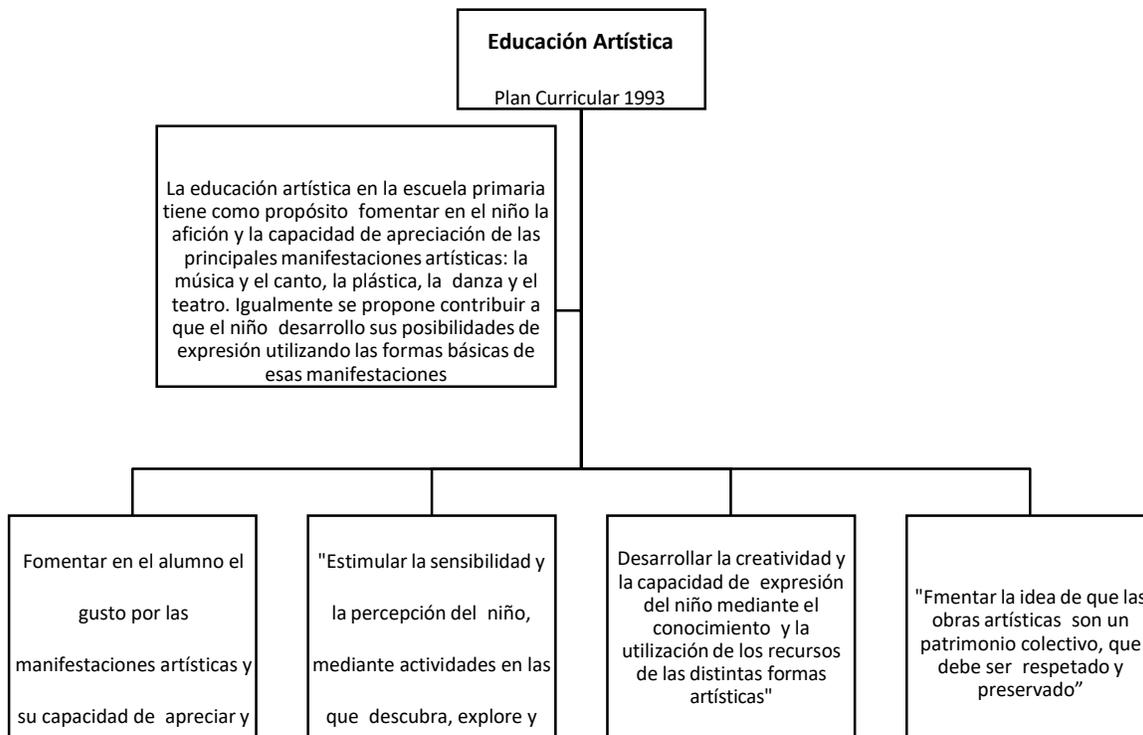
Física, Actividades artísticas y Actividades Tecnológicas. El objetivo de las actividades artísticas y físicas se describe simultáneamente de la siguiente forma:

“Las actividades físicas y artísticas tienen como objeto desarrollar en el niño las capacidades innatas para este tipo de comunicación. Además, estas actividades son una importante ayuda para garantizar la salud y el crecimiento normal del niño, y propiciar su coordinación motriz, dándole soltura y libertad de movimiento. Por medio de juegos y ejercicios se impulsa la formación de hábitos de recreación en el hogar, la escuela y la comunidad, al mismo tiempo que se fomenta en él el espíritu de cooperación y de disciplina racional. El maestro debe propiciar y fomentar al máximo este tipo de desarrollo, con lo cual no sólo se lograrán los fines arriba mencionados, sino que se impulsarán de manera efectiva las dotes creativas del niño” (SEP, 1972, p. 6).

En este momento había un especial interés por el impacto que tiene el desarrollo de habilidades artísticas en el desarrollo físico y social de las personas. Para finalizar este apartado, en 1988, como consecuencia de la reforma educativa, los planes de formación superior de profesores de educación primaria se modificaron incluyendo solo tres semestres Apreciación y Expresión Artística, lo que significa una ruptura con el énfasis en la formación artística que se había tenido, y que de manera inevitable tuvo consecuencias en la educación de las niñas y los niños.

Para la década de 1990, con el Acuerdo Nacional para Modernización de la Educación, se contemplaba que la educación artística, mucho más allá de ser contenidos escolares propiciara que el alumnado disfrutara de las artes y entendiera que éstas pueden ser una herramienta para estimular prácticas creativas durante su tiempo libre (DOF, 29/01/1994) A continuación, se presenta la *Tabla 1. Objetivos de la asignatura Artes del Plan Curricular para Educación Primaria de 1993.*

Figura 4. Objetivos de la asignatura Educación Artística en el Plan Curricular 1993 para Educación Primaria



Fuente: Elaboración propia a partir de Diario Oficial de la Federación (DOF), 1993.

Pese a los objetivos y contenidos planteados, se enfatizaba la flexibilidad de los programas y contenidos y que no es necesario cumplir con ellos, igualmente se resaltaba el carácter lúdico de la asignatura. Lo que se esperaba es que el alumno y la alumna conociera el patrimonio artístico-cultural de México y ejerciera sus derechos culturales. Se priorizaban los procesos de enseñanza-aprendizaje relacionados con el área de apreciación artística y se dejaban de lado la expresión y producción artística. Pueden revisarse el *Anexo 1. Contenidos Artísticos en Educación Primaria en el Plan Educativo 1993*.

A inicios del siglo XIX, el Plan Sectorial para la Educación 2007-2012 manifestaba la importancia de las experiencias estéticas para la formación de las personas tuvo una gran influencia en el Plan Curricular 2009, en el cual se buscaba

fomentar el desarrollo de la creatividad y expresividad del alumnado, contrastando con el plan anterior y su enfoque contemplativo, como se puede observar en la descripción de la asignatura:

“En este sentido, el plan y los programas de estudio de educación primaria expresan como uno de sus propósitos fomentar en los niños la afición y capacidad de apreciación de las principales manifestaciones artísticas: la música, el canto, la plástica, la danza y el teatro; también se proponen contribuir a que los alumnos desarrollen sus posibilidades de expresión, utilizando las formas básicas de estas manifestaciones. Su enfoque se basa en el desarrollo de la percepción, la sensibilidad, la imaginación, la curiosidad y la creatividad artística de los alumnos” (SEP, 2009, p. 249).

Se buscaba formar al alumnado como espectadoras y espectadores activos y desarrollar habilidades como la imaginación, pensamiento creativo y la curiosidad, todo ello con la tradición artística como respaldo; siguiendo los mecanismos de la creación artística explicados por Julia Kristeva (1981) las creaciones de otros y propias cobran sentido en el momento interactúan con los otros y se vuelven materia para la construcción de nuevos discursos:

“Transformar la concepción de la educación artística en la escuela mediante un acercamiento educativo gradual a la experiencia estética, vivir el arte a través del proceso creativo dinámico (hacer arte) y compartirlo) Expresar lo realizado, apreciar y disfrutar lo que hacen otros, y lo que se hace en conjunto” (SEP, 2009, p. 250).

A partir de ese momento, se reconoció que las prácticas artísticas pueden convertirse en intervenciones positivas en el desarrollo infantil. La materia tenía un enfoque multidisciplinar, que incluía música, danza, artes plásticas y teatro, y estaba dividida en seis ejes formativos: sensibilización,³ contemplación,⁴ expresión,⁵

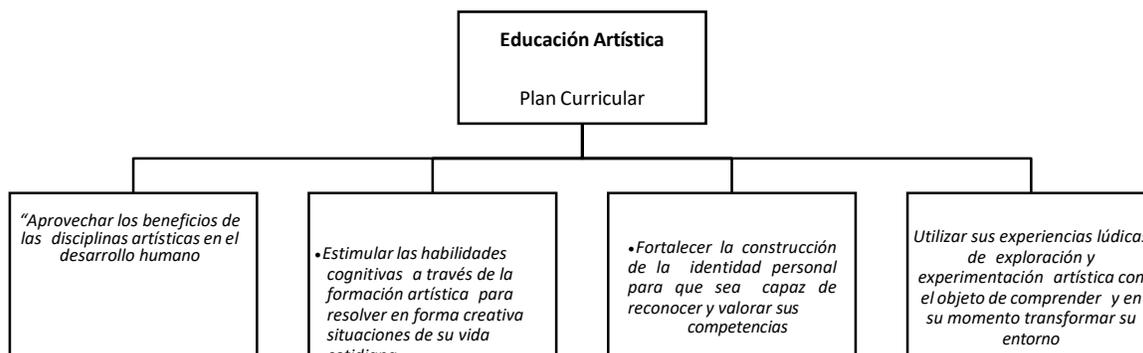
³ “El reconocimiento de los elementos básicos para utilizar los sentidos a favor de cualquier manifestación” (SEP, 2009, p. 256).

⁴ “La posibilidad de comunicación a través de los lenguajes artísticos que se concreta en una obra específica” (SEP, 2009, p. 256).

⁵ “La posibilidad de comunicación a través de los lenguajes artísticos que se concreta en una obra específica” (SEP, 2009, p. 256).

apreciación,⁶ contextualización,⁷ y creación⁸ (SEP, 2009).

Figura 5. Objetivos generales de la asignatura Educación Artística en el Plan Curricular 2009 para Educación Primaria en México



Elaboración propia a partir de SEP, 2009.

El plan curricular de 2009 tuvo un enfoque basado en competencias, y se esperaba que el alumno alcanzara la percepción estética, abstracción interpretativa y comunicación creativa, es decir, incorporar y significar información sensorial de su entorno, generar juicios críticos sobre dicha información y utilizar un sistema de estructurado de signos para comunicarse con su entorno (SEP, 2009, p. 257). Dicho programa utilizó la evaluación formativa. El plan curricular de 2011 fue muy similar al 2009, se caracterizó por enfatizar la importancia del arte en el desarrollo integral de las y los estudiantes.

⁶ “Reconocer y estimar las diversas expresiones de un lenguaje artística con base en una intención estética” (SEP, 2009, p. 256).

⁷ Entendimiento de la obra como un producto del entorno.

⁸ Síntesis de conocimientos y habilidades adquiridos en un producto artístico.

Sin embargo, lo planteado en dichos programas y los sucesivos, es poco plausible en la realidad mexicana. Presentan objetivos sumamente ambiciosos y poco alcanzables. Al respecto de ello se profundiza más adelante donde se desarrollan algunas de las problemáticas que se enfrentan de forma sistemática en la educación artística.

El plan de estudio de 2017 fue consecuencia de la reforma educativa de 2013 y de un largo proceso de consulta y atención a programas de mejoramiento de la educación. Tiene un enfoque humanista, socio constructivista, que pretende desprenderse del método conductista y utilizar una metodología multidisciplinar basada en el desarrollo de aprendizajes clave y competencias integradas por conocimientos, habilidades y valores o actitudes. Está organizado en tres componentes curriculares: Campos de formación académica, Áreas de desarrollo personal y social y Ámbito de autonomía curricular. El perfil de egreso de la educación básica en este momento se distribuye en once ámbitos, en los cuales el número ocho corresponde a Apreciación y expresión artísticas (SEP, 2017).

El perfil de egreso de la educación primaria en el ámbito de apreciación y expresión artística es el siguiente: *“explora y experimenta distintas manifestaciones artísticas. Se expresa de manera creativa por medio de elementos de la música, la danza, el teatro y las artes visuales”* (SEP, 2017, p. 22) que abona de forma congruente con el perfil deseado para los y las ciudadanas mexicanas al término de la educación obligatoria en el cual *“valora y experimenta las artes porque le permite comunicarse y le aporta un sentido a su vida. Comprende la contribución de estas al desarrollo integral de las personas. Aprecia la diversidad de las expresiones culturales”* (SEP, 2017, p. 23).

Mientras que en currículos anteriores había una gran cantidad de contenidos y estaban orientados a la acumulación de conocimientos, en este momento se pretende priorizar únicamente aquellos que resulten trascendentales y significativamente útiles en el desarrollo integral e los individuos y de aplicación práctica en su vida cotidiana. También se establece que la presentación de los contenidos deberá ser de índole empírica. Sobre los aprendizajes clave se menciona lo siguiente: 1) son logrados al finalizar el año y se elimina la estructuración bimestral anterior, 2) son de dificultad ascendente progresiva, 3) existe flexibilidad para la consecución de los mismos, 4) deben ser inclusivos, equitativos, públicos, y 5) deben ser consistentes y no presentarse de forma aislada (SEP, 2017).

Respecto a las consideraciones pedagógicas de este modelo, el primer elemento que destaca es la ética del cuidado; el segundo elemento determinante para el óptimo aprendizaje del alumnado que además es altamente afín a la educación artística es el juego. Pese a que la educación primaria cuenta con una mayor disciplina y estructura que la educación preescolar, propiciar el juego y darle un carácter lúdico en las actividades realizadas es imperativo. Es importante recordar que pese a ser un poco mayores los y las estudiantes de primaria continúan siendo niñas y niños por lo que es juego es primordial dentro de su desarrollo y proceso de aprendizaje.

En el caso particular de Artes se encuentra en el campo de Áreas del desarrollo personal y social que se organiza en tres Áreas de Desarrollo: Artes, Educación Socioemocional y Educación Física. Se hace la aclaración de que se tendrán enfoques y metodologías especializadas distintas de las materias incluidas

en el campo curricular de Formación Académica. Una de las disposiciones es que no se utilizan calificaciones numéricas, sino los criterios *suficiente, satisfactorio o sobresaliente* (SEP, 2017). Las actividades y espacios de aprendizaje generados en este campo curricular responden al siguiente objetivo:

“En estos espacios se pone especial atención en promover relaciones de convivencia que fortalezcan el autonocimiento para comprender el entorno en el que se desenvuelven, interactuar con empatía en grupos heterogéneos, resolver conflictos de manera asertiva y establecer vínculos positivos con el mundo. De esta manera, se pretende que los estudiantes sean capaces de afrontar los retos que plantean la sociedad actual, desarrollen un sentido de pertenencia a diversos grupos y valoren la diversidad cultural” (SEP, 2017, p. 465).

Se busca que, de forma integral, el alumnado pueda valorar las experiencias estéticas, ejercer sus derechos culturales, pero también utilizar las diferentes disciplinas artísticas, para comunicarse efectivamente y reconocerse a sí mismo y su entorno. Se exaltan también las siguientes capacidades como un beneficio derivado de las prácticas artísticas dentro del aula:

“Las artes favorecen la adaptación al cambio, el manejo de la incertidumbre, la exploración de lo incierto, la resolución de problemas de manera innovadora, la aplicación de un juicio flexible en la interpretación de diversos fenómenos, el trabajo en equipo, el respeto, la puntualidad, el orden, la convivencia armónica, así como la exploración del mundo interior” (SEP, 2017, p. 468).

Se incluyen dentro del currículo las artes visuales, danza, música y teatro, y se busca que la multi e interdisciplina sea un elemento del trabajo artístico; que se establezcan vínculos con temáticas de otras materias del mismo campo curricular y de las áreas de Formación Académica como Historia, Geografía, Matemáticas o Formación Cívica y Ética.

Los propósitos específicos para Artes durante la educación primaria son los siguientes:

1. *“Explorar los elementos básicos de las artes desde una perspectiva interdisciplinaria*
2. *Experimentar con las posibilidades de expresar los elementos*

básicos de las artes

3. *Promover el desarrollo del pensamiento artístico al explorar procesos de percepción, sensorialidad, emoción, imaginación, creatividad y comunicación*
4. *Reconocer las artes como manifestaciones culturales de la sociedad o grupo donde se producen, valorando la creatividad y diversidad de expresiones*
5. *Identificar las etapas en la realización de un proyecto artístico*
6. *Desarrollar las capacidades emocionales e intelectuales para apreciar las manifestaciones artísticas*
7. *Propiciar ambientes de aprendizaje que permitan el intercambio y la comunicación abierta y respetuosa acerca del arte*
8. *Favorecer actitudes de respeto, apertura al cambio y manejo de la incertidumbre, imaginando y proponiendo soluciones creativas a diversas problemáticas que se presenten en el colectivo artístico interdisciplinario” (SEP, 2017, p. 469).*

La materia se encuentra dividida en cuatro ejes para la dosificación de temáticas y experiencias: “Práctica artística”, “Elementos básicos de las artes”, “Apreciación estética y creatividad”, y “Artes y entorno”. Los “Elementos básicos de las artes” se encuentran distribuidos en las tablas de aprendizajes esperados que se encuentran en los anexos de este trabajo, sin embargo, son similares a los presentados en los Planes educativos de 1993, 2009 y 2011. En el eje de “Práctica artística”, además de la adquisición de las habilidades específicas de cada una de las disciplinas, se busca la comprensión de que la materialización de una obra incluye ideas y planificación de procesos, por tanto, la metodología principal es el trabajo basado en proyectos individuales y colectivos, que son presentados de forma pública.

El tercer eje, “Apreciación estética y creatividad”, se divide en dos temas: sensibilidad y percepción estética e imaginación y creatividad. En el discurso, se busca trascender la apreciación artística, para que niñas y niños adquieran una forma estética de pensamiento y percepción de su entorno:

“Para consolidar y ejercitar una forma “artística” de pensar es necesario contar con un espacio que permita la actividad de procesos metacognitivos, y desarrollar el pensamiento artístico que a su vez se caracteriza por formular ideas

con una perspectiva estética que implica la percepción, exploración y codificación del mundo por medio del sistema sensorial” (SEP, 2017, p. 477).

Finalmente, el eje “Artes y entorno” busca la contextualización espaciotemporal de las obras y dotarlas de valor y significado como patrimonio cultural para establecer vínculos personales. Se pretende la democratización de las experiencias artísticas para que el alumnado pueda ejercer sus derechos culturales y desarrollen el valor del respeto por la diversidad. Sin embargo, al igual que en los programas anteriores, se imparte una hora lectiva semanal que corresponde a 40 horas anuales tanto en la jornada regular como de tiempo completo, lo que equivale al 4.4% y 2.5% del tiempo lectivo total, respectivamente, durante los seis grados de educación primaria, lo cual es una dosificación muy precaria para lograr todos los objetivos planteados.

Para finalizar esta revisión de los planteamientos curriculares de la SEP sobre la educación artística, el proyecto de la Nueva Escuela Mexicana presentado en 2022, para su fase de prueba piloto presenta diferencias sustanciales respecto de los programas anteriores. En primer lugar, se hace énfasis en la contextualización de los contenidos y la autonomía del profesorado para la adaptación de los contenidos a las necesidades particulares de cada uno de los contextos educativos. De forma congruente, se coloca a la comunidad como el núcleo en torno al que se integran los procesos de aprendizaje. Otro elemento definitorio es el enfoque humanista, en el que la dignidad humana será el principal rector de todos los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Con respecto a la comunidad, se busca que todos los contenidos presentados al alumnado sean significativos y que estén mediados por las voluntades y emotividad de niñas y niños, de manera que se entienda a la escuela como un entorno con tejidos complejos en el que se articula el conocimiento, mucho

más allá.

Se reconoce que el aprendizaje se logra con los contenidos que resultan significativos para el alumnado, por tanto, el currículo permite las adaptaciones curriculares necesarias para que el profesorado adapte los contenidos a las necesidades específicas de los núcleos y comunidades de aprendizaje. Se pretende que exista un currículo integrado donde las diferentes disciplinas creen vínculos y tejidos entre sí, que en lo posterior puedan trascender el aula e incorporarse a los procesos de pensamiento de la vida cotidiana de niñas y niños. En esta búsqueda del desarrollo integral, se busca que el alumnado se apropie de su cuerpo y a partir de la sensorialidad desarrollarse intelectual y emocionalmente, utilizando la educación física y el arte como principales herramientas para ello.

Ahora bien, el perfil de egreso de los planes y programas de estudio 2022 se divide en siete ejes: inclusión, pensamiento crítico, interculturalidad crítica, igualdad de género, vida saludable, apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura, artes y experiencias estéticas (SEP, 2022). El objetivo del eje de artes y experiencias estéticas es el siguiente:

“Este eje busca valorar la exploración sensible del mundo al reconocer y recuperar el valor formativo de las experiencias artísticas y estéticas que se producen en las y los estudiantes en su relación con las manifestaciones culturales, las producciones del arte y la naturaleza, así como en el reconocimiento de las artes como expresión, cultura, comunicación y cognición abriendo puentes con otras formas de conocimiento inalienables de la experiencia humana” (SEP, 2022, 119).

En este sentido se propone que las prácticas artísticas, desde procesos afectivos y reflexivos, puedan establecer relaciones significativas con el mundo para a partir de ellas, desarrollar pensamiento crítico, creativo y sensible. En este programa se pretende incluir a la diversidad cultural mencionada con anterioridad, de forma que

los contenidos culturales y manifestaciones del alumnado respondan a las necesidades de cada uno de los entornos. La visión con la cual se plantean aquellos elementos que corresponden a la otredad, donde no sean reducidos a diferencias étnicas, sino a encontrar nexos y puntos de tejidos con todas las realidades sociales.

Pese a que se reconoce la íntima conexión que existe entre las artes y la subjetividad, y hace más de un siglo se intenta eliminar la divergencia entre razón y sensibilidad, se reconoce que las artes incluyen dentro de sí procesos complejos de pensamiento que permiten conocer y aproximarse a la realidad; por tanto, el arte es una herramienta que le permite al estudiantado integrar dichos conocimientos dentro de otras disciplinas y áreas de conocimiento, y tener un impacto importante en su vida cotidiana.

Desde la perspectiva de la Nueva Escuela Mexicana, se valora a las artes como un medio para la adquisición de aprendizajes actitudinales como la tolerancia, juicio crítico, civismo, seguimiento de procesos, normatividad, procesamiento de los sentimientos, reflexividad y la inclusión dentro de un colectivo. Es importante el hecho de que se contemplan otras manifestaciones artísticas más allá de las bellas artes presentadas en los programas anteriores, se habla de las propiedades pedagógicas de los performances, producciones multimedia, artesanías y aquellas producciones no convencionales y de estéticas decoloniales. Sin embargo, existen múltiples factores que los vuelven poco factibles, como la brecha de formación docente en la que se profundiza en el siguiente apartado.

2.4 Problemáticas de la Educación Artística en México en educación primaria en la actualidad y pertinencia de la enseñanza de la historia del arte

Las problemáticas relacionadas con la Educación Artística en Latinoamérica y en México son diversas y contextualizadas, sin embargo, pueden generalizarse de la siguiente forma: existe una brecha significativa entre lo que plantean los documentos oficiales y lo que sucede en la realidad de las aulas. Son varios los factores que propician esta problemática. En las siguientes páginas se abordarán aquellos que se han identificado en esta investigación, a saber: 1) importancia dentro del currículum, 2) número de horas clase, 3) falta de docentes con una formación adecuada, 4) precarización del trabajo de las y los docentes, 5) metodología y evaluación de los aprendizajes.

Con el paso de los años, y a través de diferentes enfoques, como se ha visto con el recorrido histórico del papel del arte en la educación básica, se ha colocado de forma aislada y se le ha relacionado con otras áreas como parte del desarrollo integral de los individuos y las sociedades. Pese a ello en la práctica educativa real existe carencia de recursos humanos, materiales y temporales, de igual modo el profesorado se enfrenta a una situación de precarización laboral junto con la situación desigual de México.

Durante casi tres décadas, el tiempo lectivo destinado a la Educación Artística ha sido una hora semanal en todas las modalidades de educación primaria en los seis grados que comprende este nivel educativo; en este tiempo resulta inalcanzable lograr los objetivos planteados, que al menos a partir de los planes y programas de 2009 esperan que el alumnado logre desarrollar habilidades de dimensión estética, cultural, histórica, política, emocional y creativa en las cuatro disciplinas incluidas en el programa.

El siguiente problema es que, para lograr dichos objetivos, se requiere que el

profesorado tenga una formación multidisciplinar que sea capaz de abarcar todas las dimensiones mencionadas con anterioridad y que, además, posea las herramientas pedagógicas para poder activar dichos conocimientos en niñas y niños de edad escolar. La falta de formación y capacitación es una de las principales problemáticas detectadas y manifestadas por el profesorado:

“Debemos destacar, por la importancia que adquieren en una situación en la que la mayoría de los docentes que imparten artes son generalistas, el hecho de que un elevado número de respuestas apunten a la necesidad de aprender a “enseñar artes en la escuela sin tener formación específica” (Giráldez & Palacios, 2014, p. 29).

Uno de los argumentos presentados es que las profesoras y los profesores de grupo imparten el resto de materias sin ser tener formación profesional o ser especialistas en las diferentes disciplinas como Lengua o Matemáticas; lo que ocurre es que el resto de materias han sido impartidas con consistencia en todos los niveles educativos, por lo que han adquirido una formación básica mínima en cada una de ellas.

En el caso de las artes, la mayor parte del profesorado ha recibido una educación precaria en la temática, lo cual que genera un círculo vicioso de donde participan docentes, que sin la capacitación y recursos necesarios, imparten la materia recurriendo a metodologías decimonónicas poco fértiles en la infancia; con metodologías propias de otras disciplinas y poco congruentes con los objetivos esperados de la materia, o, en el peor de los casos, no la imparten en lo absoluto, lo cual da por resultado niñas y niños que en el futuro serán personas adultas sin herramientas para apropiarse de las prácticas artísticas de forma efectiva.

El diseño de actividades y evaluación resulta confuso si no se cuenta con la formación debida, pues requiere de metodologías específicas. Esto, además de

dificultar la práctica docente, hace casi imposible tener un diagnóstico real sobre las habilidades y conocimientos que posee el alumnado y el impacto que han tenido las políticas educativas en este aspecto. Por lo anterior, es necesario que exista un sistema a partir del cual sea posible acceder a todo el bagaje teórico y procedimental de la materia para, posterior a ello, poder generar procesos óptimos de enseñanza-aprendizaje. Otro elemento a considerar es la heterogeneidad sociocultural del territorio nacional, que posee condiciones particulares en materia artística, pero también material; por lo que, la flexibilidad es sumamente importante.

2.5 Pertinencia y requerimientos pedagógicos de la enseñanza de la historia del arte en Educación Primaria en México

La historia del arte resulta una herramienta idónea para responder a los retos que representa la enseñanza de la educación artística; a partir de ella se pueden revisar estilos, artistas, obras, temáticas, perspectivas estéticas, contextos socioculturales, uso de materiales, conceptos, ideas, procedimientos y aproximarse a las diferentes disciplinas. Existe infinidad de recursos al respecto en repositorios físicos y digitales de fácil acceso para el profesorado y también para el alumnado.

En el contexto iberoamericano, autores como Trepát (2002) y Prats (2003) defienden la inclusión de la historia del arte dentro de la educación básica especialmente al vincularlo con otros contenidos, incluso desde la formación inicial. Existen diferentes vías por las cuales abordar el área: ubicación espaciotemporal, temática, artista, obra, etc. Hay un consenso en no centrarse en contenidos meramente teóricos, sino incluir habilidades procedimentales y de observación crítica (García, 2013).

En 1982, con Eisner como principal representante se desarrolló la Discipline Based Art Education (DBAE) que según Calaf y Fontal (2010):

“Dentro de este modelo se plantea, de forma clara y estructurada, la necesidad de un currículo de educación artística escrito y secuenciado para todos los niveles de la enseñanza: infantil, primaria, secundaria, contemplando contenidos relativos a cuatro disciplinas artísticas: crítica, estética, historia y creación, centrando su atención fundamentalmente en las obras de arte” (Calaf & Fontal, 2010, p. 51).

Este modelo tiene como base la idea de que las artes son un elemento clave para el desarrollo personal, sin embargo, las corrientes educativas más libres que fomentaban la autoexpresión parecían ser antagonistas. A interpretación de la presente investigación ambas perspectivas son complementarias, de forma especial en el contexto educativo mexicano. Los programas basados en la libertad creativa absoluta de los infantes, en su mayoría tenían como fundamento las teorías del psicoanálisis y ponían en énfasis en el análisis emocional de los individuos dejando de lado una formación estético-cultural.

Por el contrario, pese a que las metodologías estructuradas asumen el arte infantil como un elemento clave del desarrollo personal, la creación resulta una consecuencia especializada de otros procesos de aprendizaje, además de estar basado en el desarrollo disciplinar y es poco conveniente ante la precariedad de recursos humanos y materiales del contexto educativo mexicano.

Calaf y Fontal (2010) consideran que el cambio que se requiere en la enseñanza de la historia del arte en la educación básica radica en la inclusión desde múltiples posturas que abarquen más allá de una cronología de los grandes periodos de la humanidad. Incluir análisis históricos, sociológicos, formales e iconológicos, favorece la aprehensión de las experiencias estéticas de forma significativa.

El conflicto cognitivo es uno de los problemas identificados por Eisner, Calaf y Fontal (2010); dada la cambiante naturaleza de las artes a lo largo de la historia y en las diferentes culturas, aquello que sería considerado digno de estudio podría resultar contradictorio y ocasionar un conflicto en el alumnado. Es el correcto manejo de la y el docente de este conflicto da pauta al desarrollo de procesos cognitivos complejos para la elaboración de juicios personales argumentados, para asimilar y respetar las divergencias de pensamiento.

Otra de las características importantes y que se rescata desde el inicio es el seguimiento no cronológico de la historia del arte, por tanto, sería una disciplina en la que más que ser una línea temporal del pensamiento artístico de la humanidad habría de comportarse como un rizoma del cual se extienden conexiones con otras regiones, ideologías, disciplinas y conocimientos, así como elementos trascendentales de las historias individuales de cada uno de las y los estudiantes.

En este sentido, la historia del arte dentro de la escuela primaria (y en esta investigación), no se concibe como una línea recta de tiempo, sino como un rizoma en el cual se articulan diferentes teorías y manifestaciones artísticas localizadas en el tiempo y el espacio al cual se puede volver, pero no es la única vía. Un ejemplo de esto es el ejercicio correspondiente al arte rupestre, se parte de las figuras de arte occidental, pero dentro de las diferentes temáticas derivadas del tema se vincula con el contexto del estudiantado: al hablarse de los pigmentos se aterriza a la producción de pigmentos naturales en México como la cochinilla, cuando se habla de la roca como superficie de trabajo puede hablarse de los propios muros de su contexto, problematizar el arte urbano, la contaminación visual, el uso de los espacios públicos, etc. Se usa una metáfora que explica mejor el papel de la historia

del arte en la educación primaria y dirigida, principalmente al profesorado, para que niñas y niños reciban entornos de aprendizajes congruentes y fértiles para su desarrollo.

Al aprender los números se conocen primero los números naturales (1, 2, 3...n) después se aprenden que dentro de los números naturales existen los números racionales ($1/2$, $1/4$...n); posteriormente se sabe aprenden que existen números que no pueden ser representados por los números naturales, ni racionales, que corresponden con los irracionales; existe además de todos ellos, el mismo valor a la izquierda del cero representados con el signo negativo; se plantean incluso aquellos que resultarían imposibles pero que dan sentido al sistema como los números imaginarios. De la misma forma la historia del arte en su forma occidental, es el punto de partida para posterior a ello, acercarse a otros entornos, espacios, posturas políticas, discursos, y las divergencias propias del arte.

La revisión de las teorías de inteligencia emocional, así como la comprensión a detalle del contexto educativo de México en materia de artes permitió establecer pautas de enseñanza-aprendizaje que sean pertinentes con el contexto y que puedan abonar de forma significativa al desarrollo del alumnado, en materia socioemocional pero también artístico cultural, es decir proporcionar herramientas para el desarrollo integral de niñas y niños. Esto fue fundamental para el diseño y la implementación de la intervención educativa.

CAPÍTULO III

IMPLEMENTACIÓN DE UN PROGRAMA TEÓRICO PRÁCTICO MULTIDISCIPLINAR DE HISTORIA DEL ARTE EN LA ESCUELA PRIMARIA “FRANCISCO VILLA” DE ZACATECAS

En este capítulo se presentan de las condiciones iniciales para la intervención, se analizan los planes y programas de la SEP de 2017 que son los vigentes a la fecha de la intervención, y los que entraron en vigencia en 2022 para que el proyecto pueda ser congruente con los objetivos específicos de la materia y pueda tener continuidad bajo los lineamientos de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Posteriormente se revisan las condiciones locales en materia de educación artística y se hace una descripción general de la población de estudio y de los resultados iniciales del EQi-YV.

En el apartado 3.2 se explica la estructura del programa diseñado y los lineamientos artísticos, estéticos y emocionales que se consideraron en el diseño de la planeación. Para finalizar, se analizan los resultados obtenidos de forma cualitativa a través de las observaciones durante las clases y los productos realizados por las y los estudiantes, así como los resultados de la prueba de coeficiente emocional.

3.1 Contexto educativo y población de estudio. Diagnóstico de Inteligencia Emocional

La intervención se llevó a cabo en la Escuela Primaria “Francisco Villa” con clave

32DPR2481, ubicada en el municipio de Guadalupe, Zacatecas, en el grupo de cuarto grado. La escuela cuenta con 358 alumnas y alumnos, atiende a población de las colonias Rincón Colonial, Luis Donald Colosio, Francisco Villa, Tercera Sección de Tierra y Libertad y El Dorado, se encuentra ubicada en una zona de alta marginación. Algunas de las principales problemáticas son la desintegración familiar, con alumnas y alumnos que viven en familias monoparentales o cuidados por abuelos y abuelas, por abandono o por orfandad, generalmente relacionados con los problemas de violencia. Tanto el director como la profesora de grupo manifestaron que se presentan altos índices de inasistencia y deserción derivados de la situación económica de las familias, lo cual se relaciona con cambios de domicilio o largas jornadas de trabajo de las madres y padres del alumnado.

El diagnóstico fue realizado a través del EQi-YV Bar-On Emotional Quotient Inventory de Reuven Bar-O, dirigido a niñas, niños y adolescentes entre 7 y 18 años. Se aplicó la forma completa adaptada por Ugarriza & Pajares (2008) para Latinoamérica en Lima, Perú. Contiene 60 ítems distribuidos en siete ámbitos que utiliza una escala de Likert de 4 puntos que proporcionan un puntaje para los ámbitos del modelo de inteligencia de Bar-On: Inteligencia Emocional Total, Interpersonal, Intrapersonal, Adaptabilidad, Manejo del estrés, Estado de Ánimo General e Impresión positiva. Emite también un índice de inconsistencia de las respuestas.

La prueba fue aplicada el 14 de diciembre de 2022 a las 9:00 de la mañana al grupo "A", atendido por la profesora Engracia.⁹ El grupo consta de 31 alumnas y

⁹ Para resguardar la privacidad de la profesora se utilizará un seudónimo

alumnos, de los cuales 16 son mujeres y 14 hombres, sin embargo, el día de la aplicación asistieron únicamente 9 niñas y 8 niños, dando un total de 17 pruebas realizadas. Los criterios de exclusión son un índice de inconsistencia mayor a 10 y más de seis ítems sin contestar; ninguna prueba cumplió con dichos criterios por lo que todas fueron aceptadas. La media de la prueba es de 100 con una desviación estándar de 15.¹⁰

De acuerdo con los resultados de las pruebas se observa que el coeficiente general de inteligencia de este grupo se encuentra dentro de los parámetros aceptables, sin embargo, dentro de cada uno de los ámbitos a revisar existen puntajes significativamente bajos, en especial en la impresión positiva. Según el manual de aplicación de la prueba los puntajes menores a 70 y mayores a 130 deben ser revisados. Cuando ningún puntaje se encuentra debajo de 90, es decir el equivalente a una desviación estándar, puede asumirse que no existen áreas problemáticas en el desarrollo de la inteligencia emocional, sin embargo, dependiendo del número de puntajes menores a 90, se puede inferir un problema moderado o severo en el desarrollo emocional. A continuación, se presenta una tabla que puede funcionar como referencia, pero que debe usarse a discreción y no de una forma literal sin considerar el resto de datos obtenidos.

¹⁰ La prueba completa puede consultarse en el Anexo B. Inventario Emocional BarOn NA Adaptado por Ugarriza N.

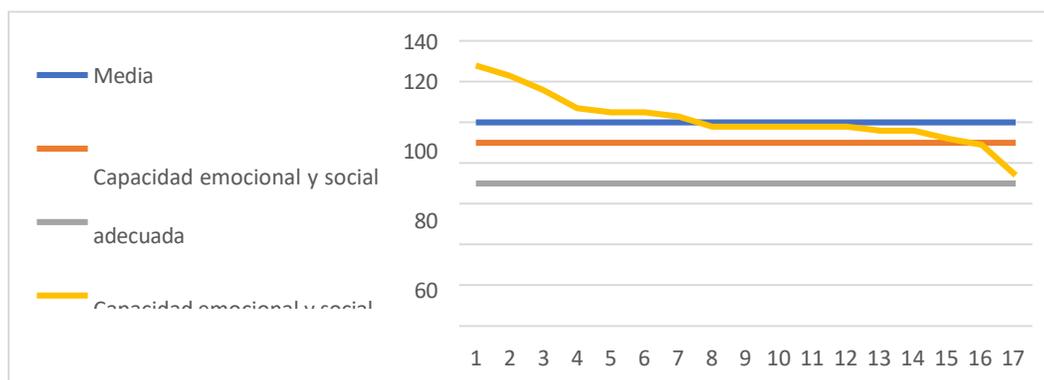
Tabla 1. Pautas para interpretar los puntajes estándares del Bar-On Inventario de Coeficiente Emocional para Niños y Adolescentes (Bar-On ICE: NA)

Rango	Pauta de interpretación
130 y más	Capacidad emocional y social atípica. Excelentemente desarrollada
120 a 129	Capacidad emocional y social muy alta. Muy bien desarrollada
110 a 119	Capacidad emocional y social alta. Bien desarrollada
90 a 109	Capacidad emocional y social adecuada. Promedio
80 a 89	Capacidad emocional y social baja. Mal desarrollada necesita mejorarse
70 a 79	Capacidad emocional y social muy baja. Necesita mejorarse considerablemente
69 y menos	Capacidad emocional y social atípicos y deficiente. Nivel de desarrollo marcadamente bajo.

Fuente: Ugarriza & Pajares, 2008, p. 8.

En el caso del grupo donde se aplicó la intervención, en el componente de Inteligencia Intrapersonal el promedio es 111, esto significa que todos los alumnos y alumnas se encuentran por encima del puntaje saludable de 90, de los cuales 14 están en el rango promedio, uno presenta una capacidad emocional alta y dos una capacidad emocional muy alta.

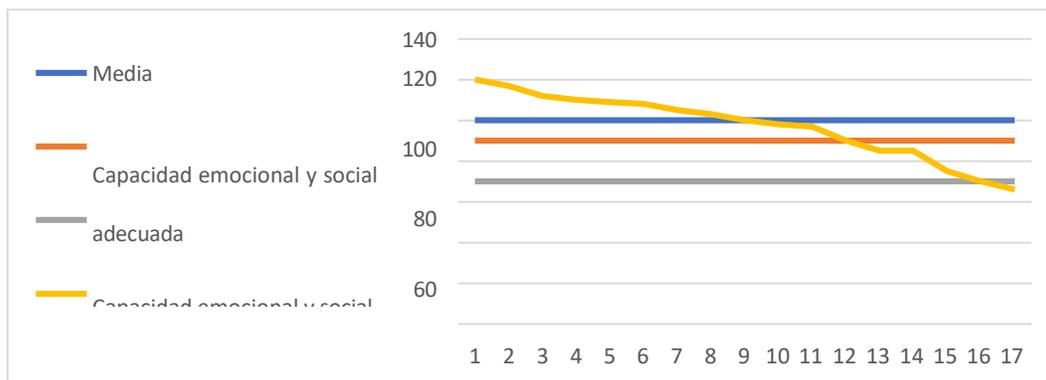
Gráfica 1. Puntajes del Componente Intrapersonal



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados del EQi-YV aplicado en el diagnóstico inicial

En el componente interpersonal el promedio es de 97, sin embargo, cinco estudiantes presentaron puntajes menores a 90, dos de 85 que se encuentran en el rango de capacidad emocional y social baja, mal desarrollada que necesita mejorarse; dos puntajes en el rango de 70 a 79 que se clasifica como muy baja y que necesita mejorarse considerablemente y un puntaje de 66 que está en el nivel de desarrollo marcadamente bajo.

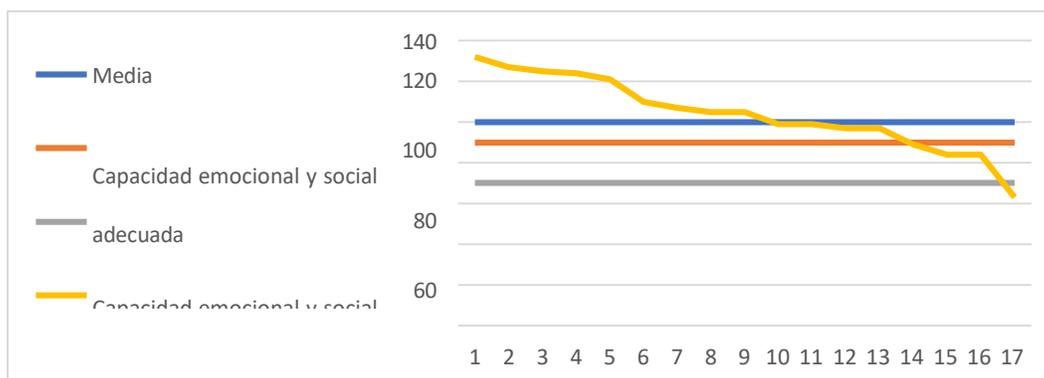
Gráfica 2. Puntajes del Componente Interpersonal



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados del EQi-YV aplicado en el diagnóstico inicial

En el caso de la adaptabilidad el grupo obtuvo un promedio de 104, únicamente tres puntajes estuvieron dos desviaciones por debajo de 90 y solo uno dentro de rango de desarrollo marcadamente bajo.

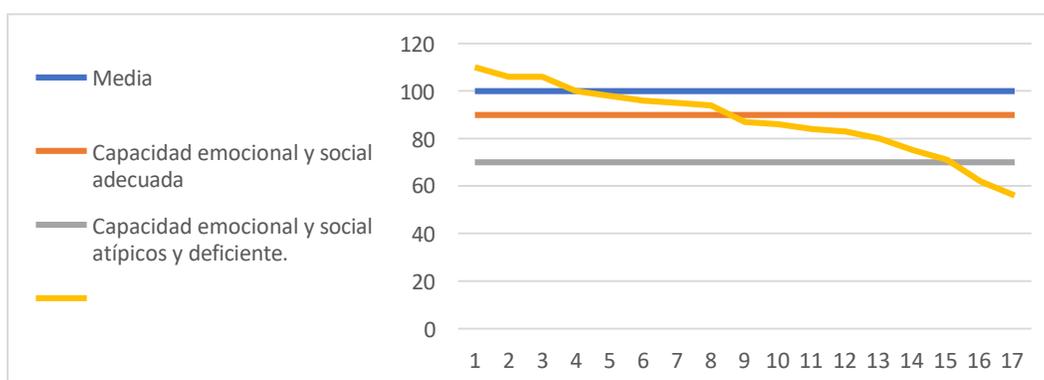
Gráfica 3. Puntaje de Adaptabilidad



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados del EQi-YV aplicado en el diagnóstico inicial

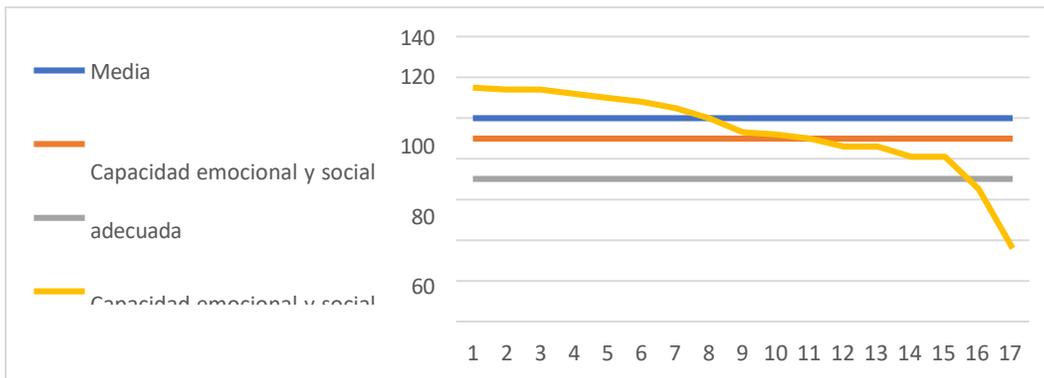
En el manejo del estrés se obtuvo un promedio de 87, menor a la desviación estándar de la media, en este componente 9 de los puntajes obtenidos por el alumnado se encuentran debajo de 90. Sucede algo similar con el estado de ánimo en general, donde ocho de los puntajes obtenidos se encuentran debajo del promedio y se observan además valores muy bajos.

Grafica 4. Puntaje del Manejo del Estrés



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados del EQi-YV aplicado en el diagnóstico inicial

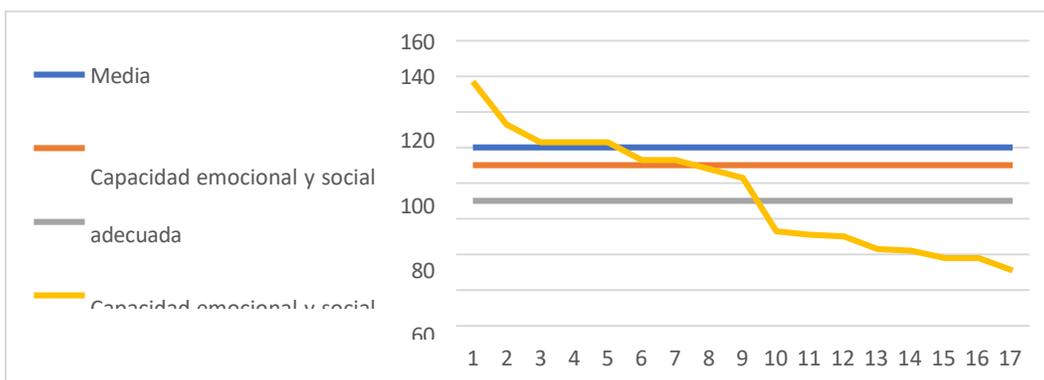
Gráfica 5. Puntajes del Estado de Ánimo General



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados del EQi-YV aplicado en el diagnóstico inicial

Sin embargo, el área más problemática es la impresión positiva ya que el promedio del grupo es de 74, tres desviaciones estándar por debajo de la media; 10 de los puntajes obtenidos pueden considerarse problemáticos al ser menores de 90 y 8 se encuentran en el rango más bajo, considerados atípicos y deficientes. En este aspecto se registró el puntaje más bajo de todos los resultados de 31 puntos, por tanto, esta fue el área prioritaria a trabajar durante las sesiones de la intervención.

Gráfica 6. Puntajes de Impresión Positiva



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados del EQi-YV aplicado en el diagnóstico inicial.

Finalmente, en los anexos se puede consultar la tabla con los puntajes desglosados de cada uno de los alumnos.

3.2 Directrices emocionales, pedagógicas y de contenidos

Una vez se aplicó la prueba de diagnóstico, se trabajó en el diseño de la intervención, para ello se revisaron las directrices emocionales, pedagógicas y los contenidos del programa de la materia. Antes de pasar al análisis, es importante conocer alguna información relevante sobre los programas de estudio actuales. El plan de estudio de 2017 fue consecuencia de la reforma educativa de 2013 y de un largo proceso de consulta y atención a programas de mejoramiento de la educación. Tiene un enfoque humanista socio constructivista que pretende desprenderse del método conductista y utilizar una metodología multidisciplinar basado en el desarrollo de aprendizajes clave y competencias integradas por conocimientos, habilidades y valores o actitudes (SEP, 2017).

Está organizado en tres componentes curriculares: Campos de formación académica, Áreas de desarrollo personal y social y Ámbito de autonomía curricular. El perfil de egreso de la educación básica en este momento se distribuye en once ámbitos, en los cuales el número ocho corresponde a Apreciación y expresión artísticas.

Mientras que en currículos anteriores había una gran cantidad de contenidos y estaban orientados a la acumulación de conocimientos en este momento se pretende priorizar únicamente aquellos que resulten trascendentales y significativamente útiles en el desarrollo integral de los individuos y de aplicación

práctica en su vida cotidiana. Asimismo, se señala que la presentación de los contenidos deberá ser de índole empírica. Los aprendizajes clave se logran al finalizar el año y se elimina la estructuración bimestral anterior; son de dificultad ascendente progresiva; existe flexibilidad para la consecución de los mismos; deben ser inclusivos, equitativos, públicos; y deben ser consistentes y no presentarse de forma aislada (SEP, 2017).

La materia de Artes se encuentra en el campo de Áreas del desarrollo personal y social que se organiza en tres Áreas de Desarrollo: Artes, Educación Socioemocional y Educación Física. Se hace la aclaración de que ésta tiene enfoques y metodologías especializadas distintas de las materias incluidas en el campo curricular de Formación Académica. Uno de ellos es que no se utilizan calificaciones numéricas sino los criterios *suficiente, satisfactorio o sobresaliente*. Las actividades y espacios de aprendizaje generados en este campo curricular responden al siguiente objetivo:

“En estos espacios se pone especial atención en promover relaciones de convivencia que fortalezcan el autoconocimiento para comprender el entorno en el que se desenvuelven, interactuar con empatía en grupos heterogéneos, resolver conflictos de manera asertiva y establecer vínculos positivos con el mundo. De esta manera, se pretende que los estudiantes sean capaces de afrontar los retos que plantean la sociedad actual, desarrollen un sentido de pertenencia a diversos grupos y valoren la diversidad cultural” (SEP, 2017, p. 465).

Se incluye dentro del currículo artes visuales, danza, música y teatro y se busca que la multi e interdisciplina sea un elemento del trabajo artístico pero que también se establezcan vínculos con temáticas de otras materias del mismo campo curricular pero también de las áreas de Formación Académica como Historia, Geografía, Matemáticas o Formación Cívica y Ética.

Los propósitos específicos para Artes durante la educación primaria son los siguientes:

9. *“Explorar los elementos básicos de las artes desde una perspectiva interdisciplinaria*
10. *Experimentar con las posibilidades de expresar de los elementos básicos de las artes*
11. *Promover el desarrollo del pensamiento artístico al explorar procesos de percepción, sensorialidad, emoción, imaginación, creatividad y comunicación*
12. *Reconocer las artes como manifestaciones culturales de la sociedad o grupo donde se producen, valorando la creatividad y diversidad de expresiones*
13. *Identificar las etapas en la realización de un proyecto artístico*
14. *Desarrollar las capacidades emocionales e intelectuales para apreciar las manifestaciones artísticas*
15. *Propiciar ambientes de aprendizaje que permitan el intercambio y la comunicación abierta y respetuosa acerca del arte*
16. *Favorecer actitudes de respeto, apertura al cambio y manejo de la incertidumbre, imaginando y proponiendo soluciones creativas a diversas problemáticas que se presenten en el colectivo artístico interdisciplinario”* (SEP, 2017, p. 469).

La materia se encuentra dividida en cuatro ejes para la dosificación de temáticas y experiencias: práctica artística, elementos básicos de las artes, apreciación estética y creatividad y artes y entorno. Los elementos básicos de las artes se encuentran desglosados en las tablas de aprendizajes esperados que se encuentran en los anexos, sin embargo, son similares a los presentados en los Planes educativos de 1993, 2009 y 2011. En el eje de práctica artística, además de la adquisición de las habilidades específicas de cada una de las disciplinas, se busca la realización de que la materialización de una obra incluye ideas y planificación de procesos, por tanto, el trabajado basado en proyectos individuales y colectivos que son presentados de forma pública es la metodología principal.

El tercer eje, apreciación estética y creatividad, se divide en dos temas: sensibilidad y percepción estética e imaginación y creatividad. En el discurso se

busca trascender la apreciación artística para que niños y niñas adquieran una forma estética de pensamiento y percepción de su entorno:

“Para consolidar y ejercitar una forma “artística” de pensar es necesario contar con un espacio que permita la actividad de procesos metacognitivos, y desarrollar el pensamiento artístico que a su vez se caracteriza por formular ideas con una perspectiva estética que implica la percepción, exploración y codificación del mundo por medio del sistema sensorial” (SEP, 2017, p. 477).

Finalmente, artes y entorno, busca la contextualización espaciotemporal de las obras y dotarlas de valor y significado como patrimonio cultural para establecer vínculos personales. Se pretende la democratización de las experiencias artísticas para que el alumnado pueda ejercer sus derechos culturales y desarrollen el valor del respeto por la diversidad.

Desafortunadamente, al igual que en los programas anteriores se imparte solamente una hora lectiva semanal que corresponde a 40 horas anuales tanto en la jornada regular como de tiempo completo lo que equivale al 4.4% y 2.5% del tiempo lectivo total respectivamente, durante los seis grados de educación primaria, lo cual es una dosificación muy precaria para lograr todos los objetivos planteados.

En el caso específico de cuarto grado, los aprendizajes esperados se encuentran divididos en cuatro ejes, práctica artística, elementos básicos de las artes, apreciación estética y creatividad y artes y entorno, dentro de los cuales hay temas específicos que corresponden a cada uno de los aprendizajes esperados. La tabla con los aprendizajes esperados completa puede revisarse en el Anexo B.

Respecto de la práctica artística que abarca los primeros cinco aprendizajes esperados se abarcarán de forma matizada, el programa plantea como disciplina principal para este ciclo escolar la escultura, sin embargo, al ser el primer

acercamiento del grupo con las prácticas artísticas y no poseer los conocimientos y habilidades correspondientes a los ciclos anteriores, se priorizó la multidisciplina sobre la escultura, por tanto, los trabajos individuales como los realizados en colectivo utilizarán diversas técnicas. Igualmente, la exposición final se realizó con la carpeta realizada por el alumnado, no con una pieza sobre la cual se articularán las sesiones de trabajo.

En los elementos básicos de las artes se trabajaron los cuatro objetivos, sin embargo, en el referente a sonido y movimiento, se analizan algunas características y propiedades del sonido, pero se tendrá como objetivo que dichas experiencias sean utilizados para la expresión y comunicación de ideas sobre la identificación conceptual de las características presentadas, principalmente por cuestiones de tiempo y por haber un vacío en los aprendizajes del alumnado correspondiente a los años anteriores.

Para finalizar, apreciación estética y creatividad y artes y entorno serán cubiertos en su totalidad, con un enfoque multidisciplinar pero que incluye elementos que permiten analizar, comentar y producir objetos artísticos tridimensionales como lo requiere el programa.

En cuanto a las pautas a seguir en materia de educación emocional se toma como referencia a Bisquerra (2009), quien hace la aclaración que implica la conjunción de diversas ciencias y tiene como objetivo el desarrollo de los individuos para su propio bienestar y la sana convivencia, y como consecuencia prevenir aquellos factores que pudiesen resultar antagonistas, como la violencia, estrés, comportamientos de riesgo, etcétera.

Se entiende por educación emocional *“la adquisición de competencias que se pueden aplicar a una multiplicidad de situaciones”* (Bisquerra, 2009, p. 159). Es muy importante que los programas de educación emocional, tanto para alumnado como profesorado, no se realicen de forma aislada, sino que sean llevados a cabo de forma *“intencional, planificada, sistemática y efectiva”* (Bisquerra, 2009, p. 158). Algunas de las pautas para el diseño de programas de educación emocional según el autor son los siguientes:

*“Deben adecuarse al nivel educativo del alumnado al que va dirigido el programa.
Deben ser aplicables a todo el grupo de clase.
Deben favorecer procesos de reflexión sobre las propias emociones y las emociones de los demás”* (Bisquerra, 2009, p. 163).

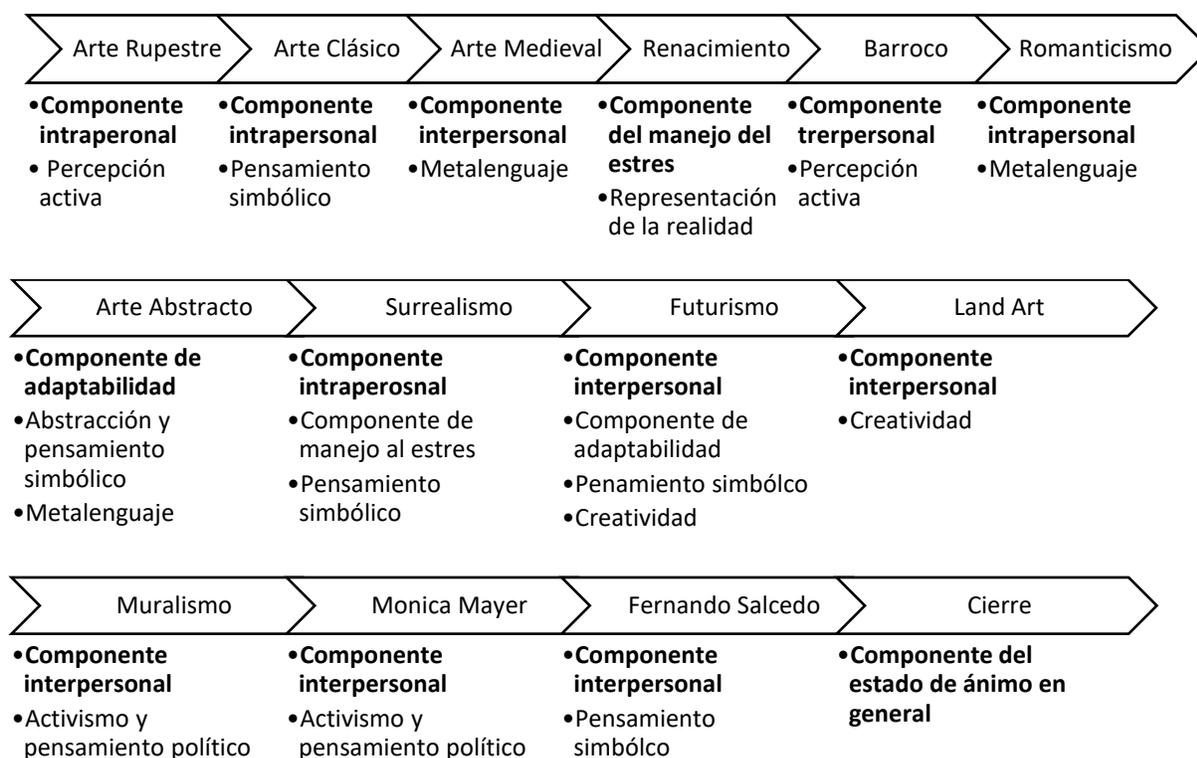
Se recuperan también algunas de las premisas de Maurice (1999) para la educación con inteligencia emocional que puede ayudar a orientar los comportamientos de adultos y adultas a cargo de niñas y niños para crear un entorno que favorezca su desarrollo emocional sano para lo cual el autor sugiere lo siguiente:

*“Ser consciente de sus propios sentimientos y de los demás.
Muestre empatía y comprenda los puntos de vista de los demás.
Haga frente de forma positiva a los impulsos emocionales y de conducta y regúlelos.
Plantearse objetivos positivos y trazar planes para alcanzarlos.
Utilice las dotes sociales positivas a la hora de manejar sus relaciones”* (Maurice, 1999, p. 25-32).

Retomando todo lo anterior, la intervención fue diseñada de forma tal que en cada una de las sesiones se trabajasen objetivos y aprendizajes esperados planteados en los planes y programas de 2017, que atendieran uno o dos de los componentes del modelo de inteligencia emocional de Bar-On. Se plantearon 15 sesiones en las cuales se hizo un recorrido breve por algunos de los estilos artísticos más importantes de la historia hasta el siglo XIX, una selección de las Vanguardias

Artísticas, una selección de artistas contemporáneos sobresalientes, y una selección de artistas mexicanos y locales. A continuación, se presentan los contenidos que se abordaron cada una de las sesiones, el estilo o corriente artística que se abordarán en la sesión, los componentes de inteligencia emocional y las habilidades artístico-estéticas a fortalecer durante la clase.

Figura 6. Programa de contenidos de la intervención



Fuente: Elaboración propia

Las planeaciones de cada una de las sesiones de trabajo, incluyen los siguientes elementos, número de sesión, fecha y hora de realización, temática general, componentes del modelo de inteligencia emocional de Bar-On, habilidades estético- artísticas a fortalecer, conceptos artísticos concretos, materiales,

secuencia didáctica, productos a evaluar, y observaciones finales. Las planeaciones completas pueden revisarse en el Anexo D. A cada una de las planeaciones corresponde un instrumento de observación cualitativa sobre los productos realizados por el alumnado y sobre lo ocurrido durante la clase.

3.1 Implementación y resultados de la intervención

Para presentar los resultados, se narra lo sucedido en cada una de las sesiones y se describe cómo se desarrolló el programa de intervención y las observaciones cualitativas, después se muestra el análisis de los productos individuales o grupales realizados. En la segunda parte se analizan los resultados obtenidos en la prueba EQi-YV realizada al finalizar la intervención para realizar una comparativa con los resultados iniciales matizados por lo ocurrido durante la intervención.

3.1.1 Registros cualitativos y análisis de productos de la intervención

Sesión 1. Arte rupestre

La intervención se aplicó los martes y viernes a las 9:00 de la mañana, salvo casos especiales que se aclaran en la ficha de la sesión presentadas en los anexos. La primera sesión tuvo lugar el 14 de febrero de 2022. El alumnado conocía a la investigadora por la sesión en la que aplicó el diagnóstico del Coeficiente emocional, además de ello, la profesora de grupo les había explicado el cambio que habría respecto las clases de Artes. Se presentó al alumnado imágenes de Altamira, se hizo una contextualización temporal al respecto de las pinturas y se realizó un

círculo de diálogo respecto de los materiales, estilo y colores utilizados con la pregunta guía: ¿por qué usan esos colores en específico? Esto se hizo con la finalidad de llegar al concepto de pigmento.

En la primera parte, la alumna EGFDMF9y el alumno MPDSM24 fueron los más activos durante la clase.¹¹ En la segunda parte, una vez explicados los elementos tangibles de la pieza se procedió a plantear la siguiente pregunta rectora: ¿Por qué hicieron las pinturas rupestres? A partir de este momento el grupo se volvió mucho más activo en participaciones. Posterior a las teorías respecto a la motivación detrás del arte rupestre, se dio la indicación de viajar en el tiempo y realizar su propia pintura donde representen de forma visual que es aquello que les resulta importante en su vida personal y que además lo escriban en la otra cara de la hoja.

En esta actividad hubo una resistencia parcial por el alumnado, ya que apelaron a la falta de habilidades pictóricas que es una preocupación común dentro de las clases de Artes. El arte rupestre es ideal como sesión de presentación ya que resulta accesible para el estudiantado. Se explicó al alumnado que lo importante era el contenido simbólico que albergaban y una buena parte de las y los alumnos que enfrentaban diferentes niveles de inseguridad, pudieron continuar con la actividad.

La alumna EMFLF6, tenía muy claro que es lo que era importante para ella a nivel discursivo, sin embargo, al sentirse incapaz de realizar un dibujo realista de ello,

¹¹ Para mantener el anonimato de las y los alumnos participantes se utilizará una clave para identificarlos, en los anexos se presenta la tabla con todas las claves de identificación.

realizó una abstracción de los elementos significativos del concepto general y con los cuales se sentía cómoda dibujando. Su intención era dibujar a su abuela; en un primer intento se sintió insatisfecha con la figura humana y decidió dibujar las gallinas de su abuela y hacer la explicación que ha vivido con ella por un largo tiempo y que juntas pasan tiempo con las gallinas.

Sesión 2 y 3. Arte clásico y el mito

Durante la segunda sesión correspondiente al arte clásico y con el mito como tema central asistieron 18 alumnos y alumnas. Los objetivos emocionales correspondieron al componente de Inteligencia Intrapersonal e Impresión positiva que es el puntaje más bajo registrado en los cuestionarios de evaluación. Para optimizar el tiempo y brindar al alumnado varios ejemplos y así poder rescatar la integración de cualidades emocionales diversas en los individuos, se presentaron los fragmentos Hades, Hermes, Hestia y Poseidón de los videos de “Destripando la Historia”.¹² Las preguntas para el círculo de diálogo fueron: ¿qué es un mito?, ¿cómo eran los dioses?, ¿por qué los dioses eran así? Hubo muy buena participación; el concepto de mito¹³ quedo bastante claro y rápidamente llegaron a la conclusión de que los dioses eran “mitad buenos y mitad malos”. Se explicó que al igual que los dioses griegos las personas tenemos características que podrían considerarse “positivas” y “negativas” pero que todas forman parte de nuestra personalidad, y de la misma forma que las deidades clásicas podrían considerarse poderes

¹² Estos videos se encuentran en la plataforma YouTube

¹³ Se utilizó como referencia el concepto de mito de Mircea Eliade (1962) en el que un mito es una narración sagrada sobre el origen de una realidad.

y elementos trascendentales de su propia historia.

Como actividad se indicó que cada alumno escribiera su propio mito en el que sería un dios griego. El grupo presentó una alta resistencia a la actividad, al decir que no poseían ningún poder, lo que reafirma los resultados obtenidos en el EQi-YV, diez alumnos y alumnas entregaron las hojas en blanco o únicamente con el título, y seis realizaron ejercicios muy breves e incompletos. Es muy notorio, que ante el cuestionamiento de sus compañeros y compañeras sobre la falta de características que consideran un “poder,” eran participativos y presentaban múltiples opciones, es decir que eran altamente empáticos y consientes respecto de los elementos distintivos de sus pares, sin embargo, al realizar el mismo ejercicio sobre sí mismas y mismos se mostraron poco capaces. También resulta importante agregar que algunos alumnos comenzaron a escribir a partir de las características mencionadas por sus compañeros y validadas por la docente, otros por el contrario pese a recibir comentarios positivos se negaron a asumir esas características como propias.

Por lo anterior se añadió una sesión extra que no estaba en la programación inicial, para realizar una actividad con el objetivo de fortalecer la impresión positiva y, posterior a ello, realizar nuevamente la actividad original. Afuera del salón, se pidió al grupo que se sentarán en círculo, por turnos cada alumna y alumno pasaba al centro y sus compañeros y la profesora de grupo les decían características positivas de su personalidad.

Nuevamente hubo resistencia a recibir los comentarios, se detectó también que a la gran mayoría del grupo se le tiene estereotipado en características muy

definidas como “inteligente”, “callado o callada”, “platicona”, este último adjetivo usualmente utilizado para las niñas del grupo. También se observó que les costó asumir como propias características distintas a las mencionadas inicialmente, de forma especial en aquellos casos en los que el estereotipo de personalidad en el que se asumió parecía excluyente de ciertas características. Por ejemplo: las niñas “platiconas” tuvieron mayor resistencia a considerarse inteligentes que bonitas; las niñas y los niños “responsables” asumieron como propia la característica de ser “inteligente” que el ser “divertidos y divertidas” o “buenas amigas y amigos”. Dichos juicios respecto a las niñas y los niños suceden en la escuela, pero se infiere que son repetidos en los entornos familiares. Un caso importante es el de la alumna EGFDMF9 en el que se profundiza más adelante.

Al volver al aula, todos los alumnos retomaron con mayor disposición la escritura de su mito y los resultados fueron diferentes; todos incluyeron al menos una de las características mencionadas por sus compañeros, el nivel de escritura y creatividad fue diferente en todos los casos, algunos y algunos estudiantes lo ilustraron, dos niñas pidieron permiso para escribir una segunda parte; resultados que son drásticamente diferentes a la sesión anterior. En esta ocasión el 100% de los alumnos participantes escribieron la historia.

Cuando en el círculo de trabajo inicial fue el turno de la alumna EGFDMF9, la gran mayoría de sus compañeros utilizó el adjetivo “peleonera”. Se tuvo que hacer la aclaración que tenían que utilizar adjetivos amables y respetuosos, aún así se repitió nuevamente el mismo sustantivo por lo que fue necesario hacer una pausa para explicar que el “pelear con alguien” tiene muchos matices, que enojarse y

defenderse es también un rasgo importante de los individuos, es interesante que no es una alumna relegada, tiene un grupo de amigos constantes y posterior a ello manifestaron otras características altamente positivas, sin embargo, había un condicionamiento tanto de ella como de su entorno para considerarla una alumna problemática.

Su trabajo es uno de los más significativos al respecto de resignificar y comprender las emociones y los rasgos de la personalidad como elementos integrales y no como extremos antagonistas. En la sesión segunda sesión de trabajo realizó un juego de palabras con su nombre, por el contrario, en la tercera sesión escribió un relato en el que el rasgo en apariencia negativa se convirtió en un don y formaba parte de su historia individual. A continuación, se presenta el texto realizado por la alumna, pero se aclara que tanto los fragmentos incluidos dentro del texto como las compilaciones y cuadros comparativos incluidos en los anexos fueron transcritos y adaptados para facilitar la lectura, dado que los originales presentaban una gran cantidad de errores ortográficos:

Había una vez una chica llamada , ■■■ enojona y cuando se enfadaba explotaba y eso provoca rayos y centellas y, un día que dormía, recordó qué pasó cuando tuvo 8 años y cuando tuvo su don, vio una señora cerca del mar y le preguntó qué haces aquí, y cuando dio vuelta la señora, ella despertó con temor.

Un caso similar ocurrió con las alumnas GREEF11 Y GFEF12, sólo que con el adjetivo “platiconas”, en quienes el cambio fue más sutil, pero sí existió una diferencia respecto de la primera ocasión que se realizó el ejercicio de escritura. En la segunda ocasión incluyeron más elementos mencionados por sus compañeras y compañeros, pero hubo una resistencia a resignificar el adjetivo asignado

socialmente.

En cuanto a las habilidades estético artísticas es muy destacable el caso del alumno 24: en la primera sesión tuvo problemas para realizar el ejercicio, tenía claro que la característica que le definía era la inteligencia, pero no podía estructurar la narración. Se infiere que al ser una característica estereotipada que se le asignó más que como un elemento integrado. El trabajo realizado durante la segunda sesión es el siguiente:

El dios de la luz era un dios muy amable, manejaba todo lo que iluminaba como rayos, luces, hasta cosas como fuego electricidad, etc., su origen surge de un muchacho que era débil que un día invocó a un dios llamado el dios oscuro era malo y le dijo:

Si tú, me vences en un duelo, tu fortuna nacerá y tu deseo se cumplirá

El muchacho, con miedo vio una espada al fondo la agarra y luchó, finalmente lo venció, en un combate muerte a muerte, en un lugar oscuro, vio un pozo de oro lanzó una moneda y deseó.

Deseo ser un dios muy poderoso y con corazón.

Y el cuerpo del muchacho se fusionó con el del dios oscuro y nació el dios de la luz.

Se destaca que se utilizó la metáfora de la luz para referirse al conocimiento o inteligencia, el texto del alumno presenta planteamiento, desarrollo y desenlace, e integra además de las habilidades que se le adjudicaron en el ejercicio colectivo, cualidades que él considera “negativas” como la debilidad y la oscuridad y las integra como elementos constitutivos de la personalidad del dios y base del super poder que le definen.

Sesión 4. Arte Medieval

Durante la cuarta sesión, al ser el medioevo un período tan largo, se tomaron las ideas generales principalmente relacionadas con las características discursivas que

con los rasgos estilísticos. Se explicó que durante esta época las producciones artísticas estaban principalmente financiadas y reguladas por instituciones religiosas y que el propósito principal, aunque a través de diferentes disciplinas y elementos se utilizaba para transmitir y reforzar de forma masiva ideas relacionadas con un pensamiento religioso. Se utilizaron los vitrales para destacar el uso de formas simples y colores solidos como recurso y la participación de la luz en las obras. La indicación fue que, en grupos de tres y cuatro alumnos sobre bolsas de plástico, con trozos de papel de china compartieran un mensaje importante de difundir de forma colectiva y no individual.

Uno de los grupos realizó un paisaje para hablar de la importancia del resguardo de la naturaleza en la época contemporánea, uno de los grupos retomo el tema religioso y eligieron hablar de la importancia que tiene la figura de Dios en sus vidas, para ello utilizaron la figura de una mano que representaba la mano de dios en el mundo.

Imagen 1. Vitral de árbol realizado en la sesión número cuatro de la intervención



Imagen 2. Vitral de la mano de Dios realizado en la sesión número cuatro de la intervención



En ambos trabajos colectivos es muy rescatable la forma en que lograron simplificar y representar de forma simbólica ideas tan complejas. Otro de los grupos utilizó el tema de la naturaleza también, sin embargo, la aproximación que tuvieron fue diferente: realizaron un trabajo muy detallado y a modo de retablo lo estructuraron por módulos móviles.

Imagen 3. Vitral de gatos realizado durante la cuarta sesión de la intervención



Es importante alentar las ejecuciones creativas que mantienen las indicaciones originales, pero que incluyen elementos innovadores. En esta ocasión las alumnas mantuvieron las indicaciones del vitral y del mensaje sintético y añadieron exploraciones plásticas creando una pequeña instalación interactiva.

En esta sesión fue importante también las dinámicas de comunicación del alumnado y la gestión de conflictos en dos niveles diferentes. En primer lugar, los grupos pequeños debían determinar el tema a representar y la forma de hacerlo, en este caso no hubo problemáticas y por el contrario el trabajo fue muy eficiente. En segundo lugar, los recursos (papel de china y pegamento) eran limitados y debían ser compartidos y gestionados por el grupo; los conflictos tuvieron lugar cuando algunos grupos tomaron la mayor parte del material y el resto de los trabajos quedó inconcluso. Sin embargo, la problemática principal era que los grupos tenían dificultades para manifestar la situación a sus compañeros y les generaba altos niveles de frustración, la intervención del docente fue únicamente pedirles que la idea que estaban manifestando al adulto encargado, lo hicieran con otros grupos. Una vez iniciada la dinámica, la distribución de materiales se organizó de forma eficiente.

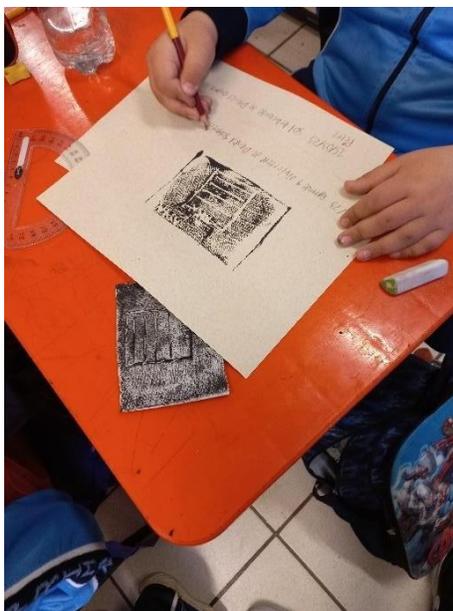
Sesión 5. Renacimiento

Dado que las obras del renacimiento tiene un referente en la realidad y al ser una primera aproximación del alumnado con el arte, no se deseaba que hubiera una merma en el nivel de confianza logrado hasta el momento, el tema seleccionado fue el grabado y la imprenta como forma de difusión masiva. Con platos de

poliuretano y pintura vinílica, el alumnado conoció la técnica de grabado y los conceptos principales al respecto, la indicación para la realización de su placa era pensar un mensaje que fuera significativo para compartir con un número elevado de personas. Se añadió también el concepto de autoría y título de una obra.

Una buena parte del alumnado realizó procesos introspectivos importantes que fueron reforzados con el título de la obra. Sin embargo, de forma colectiva, por primera vez, se hicieron adaptaciones a dentro de los propios procesos creativos en la búsqueda de transmitir el mensaje de forma efectiva. Una vez realizada la primera impresión comprendieron con mayor claridad cómo funcionaba la técnica y, prácticamente, la totalidad del alumnado realizó una nueva placa tomando en cuenta las características y limitaciones propias de la técnica.

Imagen 4. Registro de la actividad de grabado durante la quinta sesión de la intervención correspondiente al Renacimiento.



Sesión 6. Ejercicios de sensibilización sonora.

La sesión seis originalmente corresponde al Barroco, y se trabajó el tema de polifonía, sin embargo, se decidió incluir una sesión adicional con ejercicios de escucha para que la sesión sobre polifonía fuera más efectiva. En esta sesión se contó un cuento que el alumnado debe escuchar con los ojos cerrados, algunos fragmentos vacíos que son llenados con sonidos aleatorios y que el alumnado debe explicar qué sucedió en la historia interpretando los sonidos escuchados. Para ello se pidió que realizaran una narración o un dibujo. En este momento pudo observarse un trabajo con mucho mayor detalle y realismo a comparación de los primeros trabajos realizados, mayor destreza en la representación de ideas y un estilo más realista, dejando los dibujos esquemáticos de lado. Como segunda actividad los alumnos salieron del salón a “recolectar sonidos”, la indicación fue encontrar diez sonidos diferentes, y como se esperaba, pese a ser un espacio bastante ruidoso, hubo dificultad del alumnado por identificar los sonidos, al tener integrados muchos de ellos como parte de la normalidad.

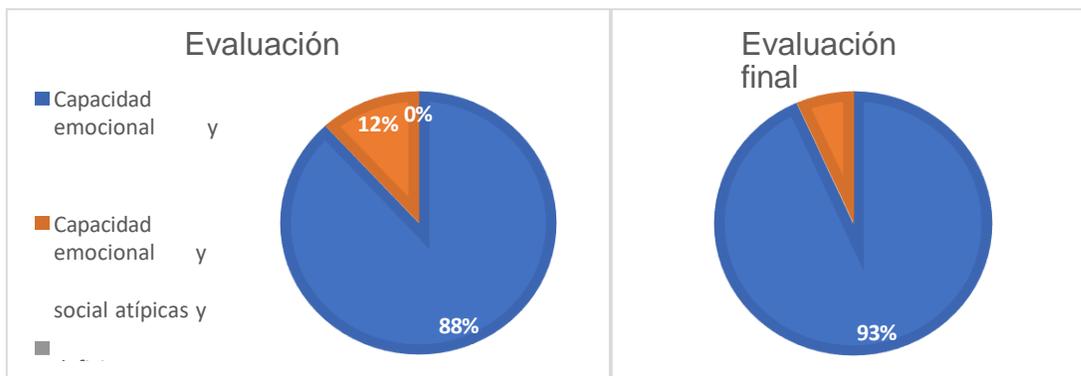
3.1.2 Aplicación final de la prueba de Inteligencia Emocional de Bar-On

El 22 de marzo en la octava sesión se aplicó el EQi-YV para obtener resultados preliminares. En la totalidad de cuestionarios válidos se pudieron observar cambios significativos en la cantidad de puntajes anómalos encontrados a comparación de la prueba de diagnóstico. Se presentan las gráficas del comportamiento de las pruebas del grupo, la gráfica de la izquierda corresponde a los resultados de la

prueba de diagnóstico y la gráfica de la derecha representa los datos preliminares obtenidos en la octava sesión de trabajo.

Respecto al total del coeficiente emocional total, el promedio se elevó dos puntos respecto del diagnóstico y la distribución de la población cambio de la siguiente manera. Mientras que en el diagnóstico el porcentaje de alumnos que tenía puntajes que indicaban una capacidad emocional y social atípica y deficiente era del 12%, en los resultados preliminares únicamente el 7% se encuentra este grupo y el 93% se encuentra dentro de la media con una capacidad emocional y social adecuada.

Gráfica 7. Comparación de los puntajes de Coeficiente Emocional Total

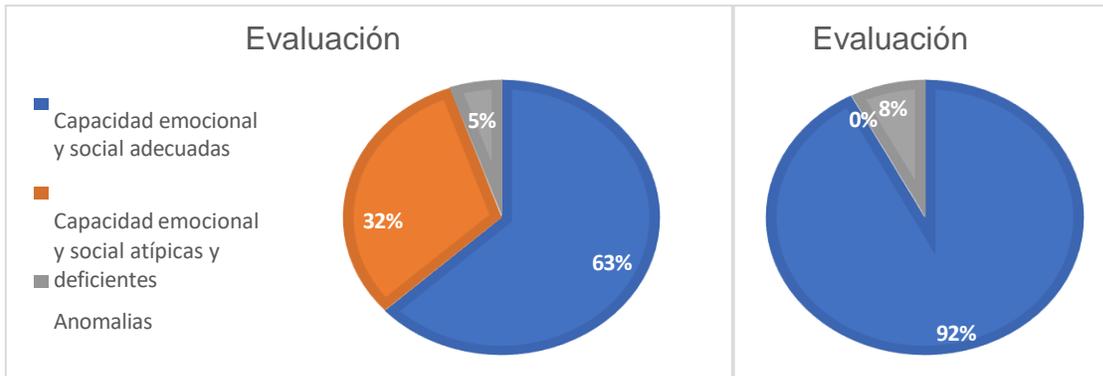


Fuente: Elaboración propia

En el ámbito de la inteligencia interpersonal, el cambio fue drástico, se mantuvo el porcentaje de puntajes anómalos, sin embargo, prácticamente en su mayoría los puntajes que corresponden a la capacidad emocional y social atípica y deficiente migró a capacidad emocional y social adecuada. Mientras que en el diagnóstico de este grupo poblacional correspondía al 63%, en la evaluación preliminar se cambió

al 92% del estudiantado.

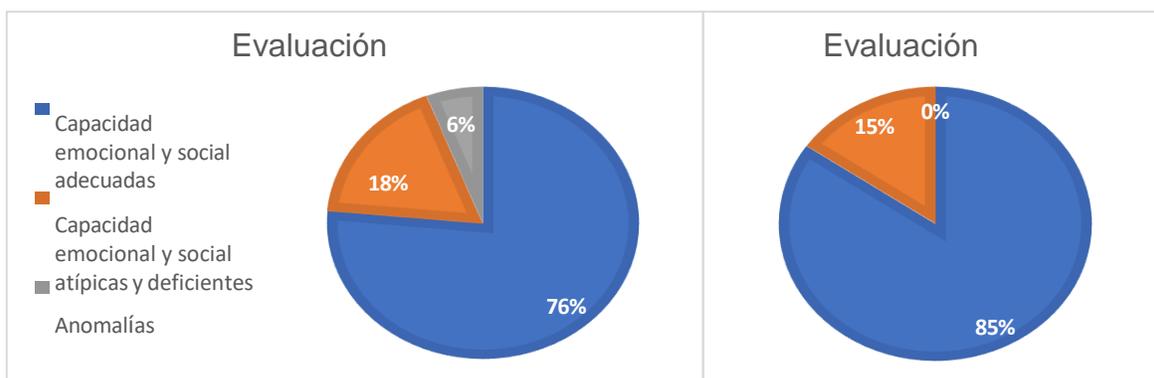
Gráfica 8. Comparación de los puntajes obtenidos en el ámbito de inteligencia interpersonal



Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la adaptabilidad, se eliminaron los puntajes anómalos que se encontraban incluso por debajo de la línea de capacidad emocional y social atípica y deficiente. La distribución del estudiantado quedó de la siguiente forma. En el diagnóstico el alumnado con puntajes anómalos bajos fue del 6%, con capacidad emocional y social atípica y deficiente 18% y capacidad emocional y social adecuada de 76% mientras que en los resultados preliminares los dos primeros se redujeron a 0% y 15% respectivamente y el 85% de la población se obtuvo puntajes adecuados.

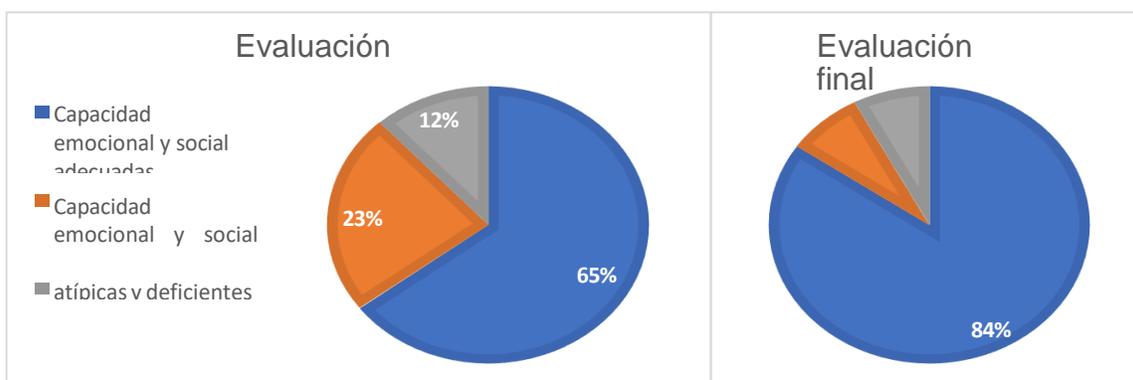
Gráfica 9. Comparación de los puntajes obtenidos en el ámbito de Adaptabilidad



Fuente: Elaboración propia

En el estado de ánimo en general, se observan también cambios significativos en los puntajes obtenidos. Mientras que en la evaluación inicial el 12% tenía puntajes menores al grupo de capacidad emocional y social atípica y deficiente, en el diagnóstico preliminar únicamente 8% del estudiantado se encontraba en este grupo, respecto a la capacidad emocional y social atípica y deficiente se redujo un 15% y, finalmente, en los resultados preliminares el 84% del estudiantado presentaron puntajes dentro de la media.

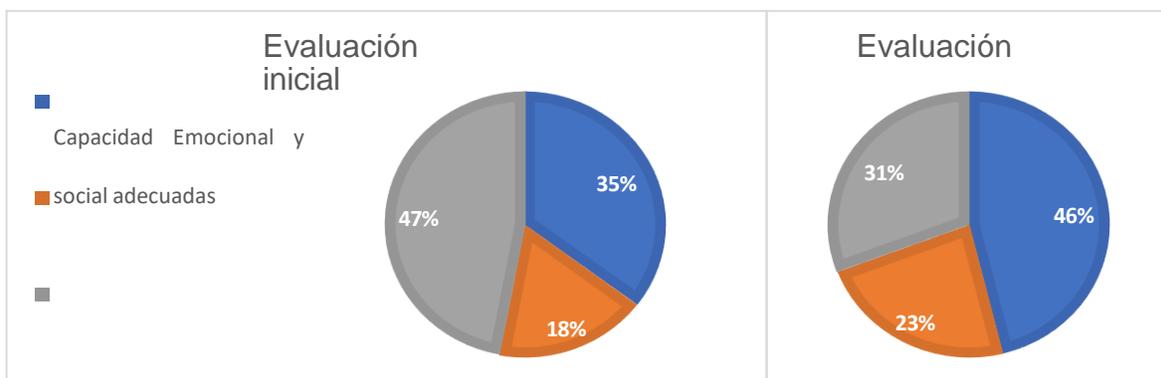
Gráfica 10. Comparación de los puntajes obtenidos en el ámbito de Estado de Ánimo en General



Fuente: Elaboración propia

Por último, uno de los ámbitos con más problemáticas detectadas al inicio de la intervención, la impresión positiva tuvo un cambio significativo también. Mientras que, en el diagnóstico, el 47% tenía puntajes bajos anómalos, en la evaluación preliminar se redujo un 16% y el porcentaje de estudiantes con capacidad emocional social y adecuada se incrementó de 35% a 46%. Es altamente destacable en este ámbito también que inicialmente el rango de datos era 31 a 137, mientras que en la evaluación preliminar se redujo de 42 a 113, es decir datos más cercanos a la media. De la misma forma el promedio de este aspecto se elevó un total de 10 puntos quedando cercano al puntaje no problemático.

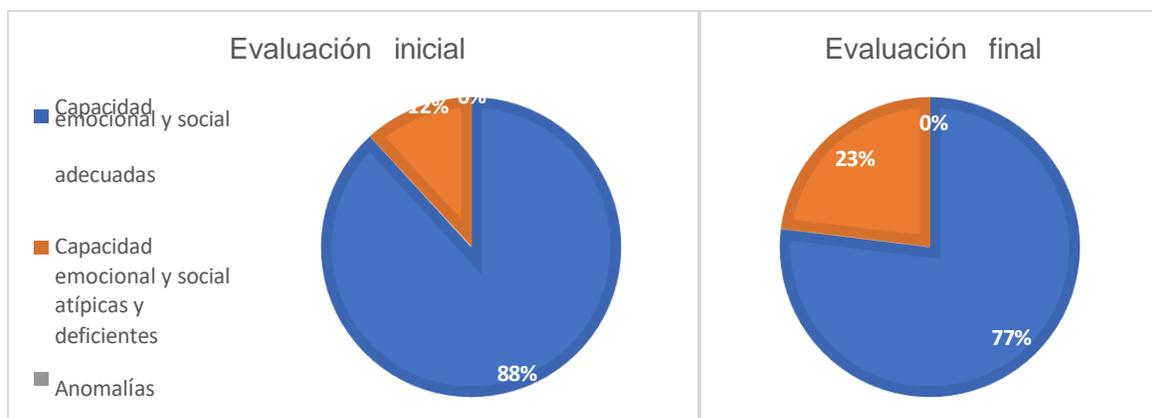
Gráfica 11. Comparación de los puntajes obtenidos en el ámbito de Impresión Positiva



Fuente: Elaboración propia

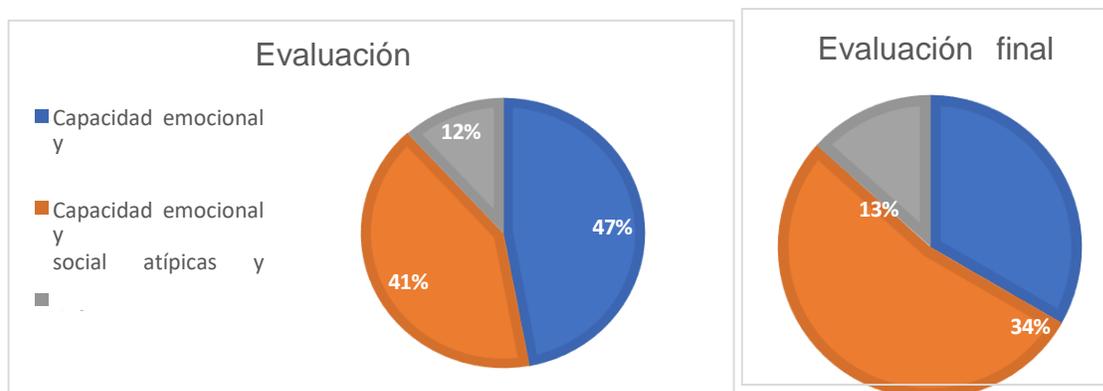
Sin embargo, en la inteligencia intrapersonal y el manejo del estrés la distribución de los datos se comportó diferente al resto de aspectos. El porcentaje de alumnado con capacidad emocional y social adecuada se redujo de 88% a 77% y de 47% a 34% respectivamente.

Gráfica 12. Comparación de los puntajes obtenidos en el ámbito de Inteligencia intrapersonal



Fuente: Elaboración propia

Gráfica 13. Comparación de los puntajes obtenidos en el ámbito de Manejo del Estrés



Fuente: Elaboración propia

Se encontraron cambios relevantes en los coeficientes emocionales del alumnado y en el comportamiento de los puntajes en cada uno de los ámbitos por separado. Se observaron modificaciones positivas en la impresión positiva que fue el área más problemática detectada al principio y se observó que paulatinamente el alumnado

que se encontraba dentro de la escala con capacidad emocional y social atípica y deficiente han migrado a tener una capacidad emocional y social adecuada.

También se observaron cambios en los productos realizados por el alumnado respecto a la confianza que presentan, tanto durante sus procesos creativos como en los productos obtenidos. En general se observa que los procesos de introspección previos a la producción de los objetos artísticos son más complejos, se observa mayor destreza, disponibilidad al trabajo y adaptabilidad a las diferentes técnicas y metodologías utilizadas. Se atribuyen los cambios negativos en la inteligencia intrapersonal y el manejo del estrés a los altos niveles de violencia que ha experimentado la escuela en las últimas semanas en las que se realizó la intervención, ya que incluso fue necesario detener las actividades académicas durante dos semanas para resguardar la integridad del alumnado y el personal escolar.

CONCLUSIONES

El objetivo general de la intervención fue diseñar, implementar y evaluar un programa teórico-práctico multidisciplinar de historia del arte que favoreciera el desarrollo de la inteligencia emocional del alumnado de la Escuela Primaria “Francisco Villa” en el municipio de Guadalupe en Zacatecas y que, al mismo tiempo, propiciara la adquisición de conocimientos y habilidades estético-artísticas significativas.

Como parte de los objetivos específicos se planteó analizar los modelos de inteligencia emocional y la relación que tienen con las prácticas artísticas y hacer una revisión de los antecedentes y el contexto contemporáneo social y pedagógico de la educación artística que se cumplieron a cabalidad. En el caso de este último, se pudieron analizar algunos de los problemas más importantes que enfrenta la educación artística tanto en el plan vigente a la fecha de la intervención como la Nueva Escuela Mexicana que se implementó al finalizar el ciclo escolar 2021-2022, así como justificar la viabilidad y pertinencia en el nuevo proyecto educativo.

Respecto al diseño de la intervención, el programa fue elaborado de forma cronológica incluyendo las grandes divisiones temporales de la historia del arte occidental para proporcionar referencias generales y a partir de ellas tocar temáticas propias del contexto escolar. Inicialmente se pretendió abarcar también algunas de Vanguardias de la primera mitad del siglo XX, y ejemplos de artistas contemporáneos del ámbito nacional y local que resultaran significativos a este proyecto. Sin embargo, debido a las condiciones de inseguridad en la colonia donde se ubica la escuela y a que ésta tuvo que cerrar un par de semanas, no se pudieron abarcar esas temáticas.

Por otra parte, pese a que el programa de la SEP para cuarto grado pide realizar un énfasis disciplinar en escultura, al no impartirse la materia con regularidad y haber vacíos respecto de los conocimientos y habilidades de otras disciplinas que se contemplan en los programas se tomó la decisión de respetar el diseño multidisciplinar planteado inicialmente, aunque con pocas sesiones destinadas a cada una de ellas. Los resultados obtenidos fueron altamente positivos en este aspecto, los alumnos declararon no haber tenido clases de artes con anterioridad y aquellos que sí habían tenido la clase había sido en actividades que les permitían un rango muy limitado de experimentación y de creatividad, como colorear hojas con dibujos impresos o manualidades estandarizadas para todo el grupo. Esto permitió al alumnado profundizar en los ejercicios en sus propias habilidades y sus procesos de comunicación.

Se logró por medio de las expresiones plásticas libres que el alumnado explorara con mayor libertad diferentes mecanismos y formas para compartir un mensaje, así como adaptarse a diferentes técnicas más allá del dibujo y las características propias de las técnicas para y hacer más eficiente la transmisión del contenido. En disciplinas como la música con la cual no habían tenido nunca un acercamiento, se incluyó una sesión extra de sensibilización previa a la actividad principal y también resultó de forma exitosa pues pudieron detectar elementos sutiles tanto en obras procedentes de la tradición musical como de piezas propias del entorno del alumnado. Aprendieron conceptos concretos de las artes como pigmento, grabado, mito y polifonía que puede trasladar a otros ejercicios y otras experiencias. También se establecieron diálogos sobre como las artes tienen diferentes manifestaciones en diferentes contextos.

El enfoque teórico-práctico con el que se planteó la intervención fue otro elemento significativo. Respetando las necesidades del alumnado y realizando una selección de no más de tres ideas principales a rescatar de cada una de las sesiones en cuestiones de contenidos teóricos, se pudo reforzar cada una con actividades concretas y lúdicas. En este sentido, fue muy satisfactorio observar la comprensión de los conceptos y la integración en su entorno. Esto puede corroborarse con las entrevistas realizadas al alumnado en la que algunos de las y los estudiantes explican la forma en que las actividades y aprendizajes de las sesiones los han llevado a sus vidas y experiencias cotidianas fuera del ambiente escolar.

Cabe decir que el aprendizaje de los conceptos no fue generalizada y aproximadamente el 50% de las y los estudiantes del grupo recordaban un concepto específico, sin embargo, la totalidad del grupo logró integrar la idea de fondo de los conceptos abordados y apropiarse de dichos contenidos dentro del proceso de producción. Es decir, aunque algunos estudiantes no recordaran la palabra específica “polifonía” comprendieron e identificaron con claridad que en la música existen varias líneas melódicas diferentes y que es a partir de este conjunto que se conformo una obra musical.

Los contenidos referentes a la inteligencia emocional de las niñas y los niños se abordaron siempre de forma indirecta a través de las preguntas planteadas en los contenidos artísticos y las actividades realizadas, es decir, nunca se hizo una difusión de contenidos propios de la educación emocional, por el contrario, derivados de las actividades artísticas se buscó desprender ejercicios y procesos de reflexión en torno a los diferentes componentes de la inteligencia emocional. Se logró que paulatinamente que el alumnado tuviera claridad sobre algunas de sus emociones y sentimientos, mayor

confianza y eficacia en la comunicación de los mismos y un mejoramiento en las dinámicas de convivencia grupal.

Ejemplo de ello es la última sesión aplicada, correspondiente al Barroco, con la polifonía como concepto principal, es la única ocasión en la que explícitamente se ha hablado sobre la importancia de una habilidad emocional. En dicha sesión se logró que todo el colectivo estudiantil escuchara con atención al resto sus compañeros y compañeras, en algunos casos encontraran vínculos con el otros y es muy destacable que en esta sesión se hizo una de las declaraciones más significativas públicas por parte de una de las estudiantes donde clarificaba explicaba una situación sistemática de aula y como esto impactaba en su mundo emociones. Esto es destacable en contraste con la segunda sesión en la que al pedir que las y los estudiantes hicieran comentarios positivos sobre sus compañeros, había una burla recurrente que minimizaba y estereotipaba a las niñas y niños.

Se obtuvieron resultados positivos que pudieron observarse en el comportamiento del alumnado durante las sesiones de clase, en las entrevistas finales, en los productos obtenidos y en las evaluaciones cuantitativas. La evaluación del programa se hizo de forma mixta, a través de EQI-YV que mostró resultados anómalos al inicio en la impresión positiva que se convirtió, por tanto, en una de las áreas de oportunidad más importantes, razón por lo cual se añadió una sesión a la programación inicial que fortalecieran este ámbito en especial. Al finalizar la intervención se pudo observar una mejora sutil en los puntajes de coeficiente emocional general, así como mejoras significativas en los puntajes de los ámbitos específicos, especialmente al disminuir el rango de datos y aumentar el porcentaje de alumnos que se encuentran dentro de la media o, al menos, a una desviación estándar

y no con situaciones anómalas como las registradas en la evaluación inicial.

Por otro lado, se realizaron evaluaciones cualitativas sobre las dinámicas grupales y las respuestas a cada una de las actividades planteadas durante las sesiones y sobre los productos individuales o colectivos realizados por el alumnado para determinar el grado de comprensión de los conceptos, incorporación en las producciones de las ideas y habilidades planteadas y respuesta a los objetivos de fortalecimiento de los ámbitos del perfil de inteligencia emocional a trabajar durante la sesión.

Otro elemento que evolucionó de forma positiva fue la confianza del alumnado en sus propias habilidades artísticas. En la sesión número 1, correspondiente al arte rupestre, el alumnado realizó ejercicios colectivos de dibujo al aire libre utilizando pigmentos naturales, por lo rudimentario de los materiales la atención estuvo desviada a otros elementos, sin embargo, posterior a dicha actividad, retomando el elemento simbólico de las pinturas sobre aquellos elementos importantes para la supervivencia de los individuos y los grupos sociales, el alumnado debía realizar un dibujo de aquellos elementos que eran trascendentales para su propia existencia.

En ese momento, una parte del alumnado tuvo un conflicto para la realización de la actividad, no por falta de claridad en sus prioridades, sino por sentir una incapacidad artística para plasmar la idea específica. Algunas alumnas y alumnos incluso reestructuraron sus ideas en función de aquello que se creían capaces de dibujar.

A lo largo de las sesiones, paulatinamente, y de forma generalizada el alumnado fue manifestando de forma implícita y explícita mayor confianza en sí mismos. Se presenta a continuación un comparativo de trabajos de un estudiante. En la primera imagen la estudiante tenía como intención dibujar a su abuela, pero sintió incapacidad

de hacer un dibujo de figura humana, por lo que cambió la imagen por una gallina que le recordaba a su abuela, en la segunda imagen, es la figura humana, con alto nivel de detallado, el protagonista de su trabajo, realizado por iniciativa propia.

Imagen 5. Comparación de los trabajos realizados por una alumna en la sesión uno y la sesión 6.



Esta metodología permitió, además de conocer los resultados cuantitativos, analizar áreas de oportunidad para futuros de trabajo como los sesgos de género y las problemáticas socioculturales de la región, así como comprender con mayor detalle el proceso de cada uno de los alumnos y las dinámicas de convivencia que incidían en los resultados de la intervención.

Un área de oportunidad a partir de los resultados obtenidos en este trabajo es la realización prolongada dentro de los grupos que permita tener ejercicios repetidos tanto de las competencias emocionales como artísticas. También, atender a problemáticas específicas y tener un enfoque más dirigido a ciertas dinámicas escolares y familiares como las mencionadas anteriormente. Sería importante que pudiera realizarse una intervención por un tiempo prolongado que pudiera tener un impacto más significativo.

Al momento de la realización del estado del arte, existían pocas investigaciones que analizaran las diferentes perspectivas y enfoque que tuvo la Educación Artística en México, dicho aporte se realiza en el Capítulo II, que permite comprender las problemáticas que se experimentan en el contexto actual y como en adición a los programas específicos de la materia inciden de una forma determinante los programas profesionales de formación docente y los ideales políticos y económicos del Estado. Sobre todo analizar la brecha tan alta entre el currículo oficial y el currículo real y entender que los problemas de la educación artística en México son multifactoriales y tienen como punto de partida discursos pedagógicos sin cimientos en las realidades del país y con poca sensatez sobre aquello que es alcanzable.

Es muy rescatable también la información recabada sobre la experiencia docente en el estado que fue concordante con los estudios realizados en Latinoamérica y permite detectar los elementos más débiles de la Educación Artística y aquellos que representan un obstáculo significativo y, a partir, de ellos elaborar herramientas y recursos que permitan al alumnado obtener una formación de calidad y ejercer sus derechos culturales, siento la falta de formación docente otra de las problemáticas más importantes.

Una última referencia sería el Diplomado “Ejes de la Nueva Escuela Mexicana: Construcción de Conocimientos, Saberes y Aprendizajes Comunitarios” del Centro de Actualización del Magisterio de Zacatecas en la que por los objetivos de la reforma educativa se tiene que incluir muchas referencias poco accesibles de la tradición artística. Se explico el modelo implementado en la presente intervención para dar un ejemplo de como utilizar las referencias artísticas para el diseño de experiencias de aprendizajes que se vincularan con otros conocimientos y con sus propios contextos.

En dicho taller las y los profesores pudieron aterrizar los objetivos escolares en actividades transdisciplinarias utilizando referencias de la tradición artística occidental y no occidental, lo que se toma como un resultado positivo en el trabajo con profesores.

Por lo dicho anteriormente, esta intervención es significativa, al plantear una estructura que puede sistematizar los aprendizajes escolares propios de la materia Artes y proporciona al profesorado una herramienta para lograr los objetivos planteados de forma oficial, pero también proporcionar al alumnado experiencias de aprendizaje que puedan tener un impacto en su vida fuera de las aulas. Es ideal para trabajar con pocos recursos teóricos y materiales al priorizar el aprehender ideas y cuestionamientos estéticos sobre habilidades técnicas. Permite también establecer vínculos con otras materias y problematizar ideas no solo artísticas y emocionales como se ha demostrado, sino también, sociales, políticas, económicas, históricas, morales y científicas.

REFERENCIAS

- Aguirre, M. (2009). Los senderos del arte, la formación y la educación artística. Notas para un deslinde. *Revista de Educación y Pedagogía*, Vol. 21, Núm. 55, pp. 15-29. Recuperado el 15 de abril de 2022, de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/8110>
- Aréchiga, E. (2007). Estrategias discursivas de higiene y salubridad públicas en el México posrevolucionario, 1917-1945. *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*, Núm. 33, pp.57-88. Recuperado el 25 de mayo de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26202007000100057
- Arreola, B. José Vasconcelos: El caudillo cultural de la Nación. *UNAM*. Recuperado el 25 de mayo de 2022, de http://www.uam.mx/difusion/casadeltiempo/25_iv_nov_2009/casa_del_tiempo_eIV_num25_04_10.pdf
- Bermúdez, M., Álvarez, T., & Sánchez, A. (2003). Análisis de la relación entre inteligencia emocional, estabilidad emocional y bienestar emocional. *Universitas Psychologica*. Vol. 2. pp. 27-32.
- Camacho, V. (2010). *Propuesta Curricular para el Nivel de Educación Preescolar en el Campo de las Artes Visuales*. (Tesis de Maestría). Ciudad de México, México: Universidad Autónoma de México.
- Cepa, A. Heras, H. & Lara. M. (2012). Desarrollo emocional: evaluación de las competencias emocionales en la infancia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, Vol. 1, Núm. 1, pp. 75-82. DOI: <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v1.212>
- Cruz, O., Cruz, C., Mejías, M., & Machado, Y. (2015). Estrategia para el bienestar emocional en niños escolares hospitalizados. Villa Clara. 2013. *Gaceta Médica Espirituana*, Vol. 17, Núm. 1. Recuperado el 28 de agosto de 2021, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1608-89212015000100001&script=sci_abstract
- Delgado, B. & Contreras, A. (2008). Desarrollo social y emocional. En Delgado, B. (Coord.). *Psicología del desarrollo: desde la infancia a la vejez* (pp. 35- 66). España: McGraw-Hill.
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (08 de junio de 1988) ACUERDO número 134, por el que se establece el plan de estudio para educación primaria a nivel superior: Secretaría de Educación Pública. México.

- Dultzin, S. (1981). *Historia Social de la Educación Artística en México (Notas y Documentos)*. México: INBA.
- Efland, X. (2002). *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. España: Paidós.
- Eliade, M. (1962). *Mito y Realidad*. España: Labor.
- Eisner, E. (1992). La incomprendida función de las artes en el desarrollo humano. *Revista española de pedagogía*, Vol. 50, Núm. 191, pp. 15-34. Recuperado el 15 de febrero de 2022 de <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2018/03/1-La-Incomprendida-Funci%C3%B3n-de-las-Artes-en-el-Desarrollo-Humano.pdf>
- Flores, G. (2021). La enseñanza del arte en la escuela de historia de la Universidad Autónoma de Zacatecas. *MAGOTZI Boletín científico de Artes del IA*, vol. 9, Núm. 18, pp. 59-62.
- Gallardo, P. (2006). "El desarrollo emocional en la educación primaria (6-12 años). *Cuestiones Pedagógicas*, Vol. 18, pp. 143-150. Recuperado el 15 de febrero de 2022 de <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/10044>
- García, G. (2013). *La didáctica de la Historia del Arte en la Educación primaria*. (Tesis de Maestría). España: Universidad Internacional de la Rioja.
- García, M. (2019). Impacto emocional de la música en la adolescencia. *5as Jornadas de Investigación PhDay Educación*, Universidad Complutense de Madrid, pp. 82-95. Recuperado el 15 de febrero de 2022 de <https://eprints.ucm.es/id/eprint/60189/>
- García, D., & Palomera R. (2012). El desarrollo de la inteligencia emocional a través del teatro, para promover el bienestar y respeto a la diversidad. *Estilos de aprendizaje. Investigaciones y experiencias*. Coord. Guerra, F. Santander, España: V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje
- García-Fernández, M. & Giménez-Mas, S. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Cuadernos de profesorado*, Vol. 3, Núm. 6, pp. 43-52. Recuperado el 15 de febrero de 2022 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3736408>
- Giráldez, A. & Palacios, A. (2014). *Educación Artística en Iberoamérica: Educación Primaria*. España: OEI.
- Goleman, D. (1995), *Inteligencia emocional*. España: Editorial Kairós.

- Gómez Cardona, L. (2017). Primera infancia y educación emocional. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, Vol. 52, Núm. 174. Recuperado el 20 de septiembre de 2022.
- Gómez-Mendoza, M., & Alzate-Piedrahita, M. (2014). La infancia contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*. Vol. 12, Núm. 1, pp. 77-89. Recuperado el 18 de septiembre de 2020 de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77330034004>
- Gonzalo, N. (2012). *La educación artística y el arte como terapia: un camino para construir la identidad del adolescente*. (Tesis de doctorado). Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.
- Guil, R., Mestre, J., Gil-Olarte, P., De la Torre, G., & Zayas, A. (2018). Desarrollo de la inteligencia emocional en la primera infancia: una guía para la intervención. *Universitas Psychologica*, Vol. 17, Núm. 4. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-4.diep>
- Hiriart, H. (1999). *Los dientes eran el piano*. México: Tusquets Editores.
- Latapí, P. (1992). El pensamiento educativo de Torres Bodet: una apreciación crítica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XXII, Núm. 3, pp. 13-44.
- Leal, A. (2011). La inteligencia emocional. *Recogidas*, Núm. 45, p. 1-12.
- López, M. (2009). *La Intervención Arteterapéutica y su Metodología en el Contexto Profesional Español*. (Tesis de doctorado). España: Universidad de Murcia. Recuperado el 10 de marzo de 2022 de: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10794/LopezMartinez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- López-Cassá, E. (2011). *Educación de las emociones en la infancia (de 0 a 6 años)*. España: Las Rozas
- Machargo, J. (2005). Desarrollo personal y social en los años de la educación infantil. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, pp. 105-118.
- Mestre, J., Guil, R., Brackett, M., & Salovey, P. *Inteligencia emocional: definición, evaluación y aplicaciones desde el modelo de habilidades de Mayer y Salovey*. Universidad de Cádiz, Yale University.
- Molero, C. Saíz, E. & Esteban, C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, Vol. 30, Núm. 1, pp.11-30. Recuperado el 15 de febrero de 2022 de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80530101>

- Moyano, J. (2010). La línea editorial de la revista *El Maestro* y la construcción del México postrevolucionario. *E-I@tina*, Vol. 9, Núm. 33, pp. 15-41.
- Ocampo, J. (2005). José Vasconcelos y la Educación Mexicana. *Rhela*, Vol. 7, pp. 137-157. Recuperado el 25 de mayo de 2022, de <https://www.redalyc.org/pdf/869/86900707.pdf>
- Ortiz, A. (2007). *Cultura y política en el drama mexicano posrevolucionario (1920-1940)*. México: Cuadernos de América sin nombre.
- Ortiz-Cirilo, A. (2015). *Laicidad y reformas educativas en México (1917-1992)*. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México
- Pajares, L. & Ugarriza, N. (2008). Adaptación y estandarización del inventario de inteligencia emocional de Bar-On ICE-NA en niños y adolescentes. Universidad de Lima Perú.
- Pérez, P. (1998). "El desarrollo emocional infantil (0 a 6 años): pautas de educación". Congreso de Madrid, pp. 1-29.
- Pérez, W. (1986). *La educación artística en la escuela secundaria. Estudio crítico de dos programas actuales*. (Tesis de Licenciatura). México, D. F.: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado el 25 de noviembre de 2022, de <http://200.23.113.51/pdf/8571.pdf>
- Ponzanelli, R. (2010). *Educación que transforma al arte y arte que transforma a la educación y la comunidad*. (Tesis de maestría). Ciudad de México, México: Universidad Autónoma de México
- Riva Palacio, A. (2020). *La idea de lo sagrado en la obra de la época de consolidación de Mario Lavista*. (Tesis de Licenciatura). Zacatecas, México: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Rodríguez, J., Magallanes, M., Gutiérrez, N., & Castillo, I. (2018). *Manual del "Protocolo de Investigación" de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente*. Zacatecas, México; Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Santervas, J. (2007). *Una propuesta didáctica de investigación: la historia del arte y la educación plástica de tercer ciclo de primaria*. (Tesis de Doctorado). Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (1969) *Plan de estudios 1945 para la carrera de profesión de enseñanza primaria*. México: SEP.

- Secretaría de Educación Pública (SEP). (1969) *Plan de estudios 1969 para la carrera de profesor de educación primaria*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (1972) *Plan de estudios y programas de Educación Primaria*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2009). *Plan de Estudios 2009. Educación Básica Primaria. Etapa de prueba*. México: 2009.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2011) Plan de estudios 2011. Educación Básica. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). *Aprendizajes Clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Educar para la libertad y creatividad*. México: SEP.
- Thorndike, E. (1920). Intelligence and its uses. Harper's Magazine, Vol. 140, 227–235.
- Touriñan, J. (2016). Educación artística: sustantivamente “educación” y adjetivamente “artística. *Educación XXI*, Vol. 19, Núm. 2, pp. 45-76. DOI: 10.5944/educXXI.14466
- Vázquez, R. (2010). *Problemáticas de la educación artística contemporánea. Aproximaciones estratégicas frente a la transformación de paradigmas*. (Tesis de maestría). Ciudad de México, México: Universidad Autónoma de México
- Vielma, J. (2010). El estudio del bienestar psicológico subjetivo. Una breve revisión teórica. *Educere*. Vol. 14, Núm. 49, pp. 265-275. Recuperado el 10 de septiembre de 2021 en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35617102003>
- Viramontes, S. & Acosta, J. (2014). Arte y *curriculum*. Disciplina, Interdisciplina y multidisciplina en la Licenciatura en Artes. *Historia y Comunicación Social*, Vol. 19, pp. 755-762.
- Viramontes, S. (2017). Arte y educación. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, Vol. 4, Núm. 8.
- Yagüe, P. (2020). Infancia y política en Giorgio Agamben y León Rozitchner. *Revista de Teoría y Filosofía Política Clásica y Moderna*. Vol. 10, Núm. 18, pp. 250-279. Recuperado el 18 de septiembre de <file:///C:/Users/anasa/Downloads/Dialnet-InfanciaYPoliticaEnGiorgioAgambenYLeonRozitchner-7456779.pdf>

Yohary, A. & Araujo, C. (2014). Retos de la educación Artística en el siglo XXI en México. *Revista Electrónica de Investigación de la Universidad de Xalapa*, Vol. 3, Núm. 8, pp. 59-69.

Ysem, L. (2016). *Relación entre la inteligencia emocional, recursos y problemas psicológicos*. (Tesis de doctorado). Valencia, España: Universitat de Valencia

ANEXOS

Anexo A. Contenidos de la Educación Artística en Educación Primaria en el Plan Educativo de 1993

	Expresión y apreciación musical	Danza y expresión corporal	Apreciación y expresión plástica	Apreciación y expresión teatral
Primer grado	<p>-Identificación de sonidos que se pueden producir con partes del cuerpo y con objetos del entorno</p> <p>-Percepción y exploración de las características de los sonidos: intensidad, duración, altura y pulso.</p> <p>-Coordinación entre sonidos y movimiento corporal</p> <p>-Apreciación y práctica de rondas y cantos infantiles</p>	<p>-Exploración de movimientos: gestos faciales y movimientos corporales que utilizan las articulaciones</p> <p>Tensión-Distensión y contracción-expansión de movimientos corporales</p> <p>-Coordinación de movimientos corporal: desplazamientos simples</p> <p>-Representación corporal rítmica de seres y fenómenos</p> <p>Práctica de juegos infantiles</p>	<p>-Identificación de formas, colores y texturas de objetos del entorno</p> <p>-Identificación de colores primarios y experimentación con mezclas</p> <p>-Dibujo libre</p> <p>-Manipulación de materiales moldeables</p> <p>-Representación de objetos a partir del modelado</p>	<p>-Juego teatral: representación de objetos, seres y fenómenos del entorno y de situaciones cotidianas</p> <p>-Animación de objetos</p> <p>-Construcción de títeres</p> <p>-Representación con títeres</p> <p>-Representación de anécdotas</p>
Segundo grado	<p>-Exploración de percusiones con manos y pies</p> <p>Expresión rítmica con melodías infantiles</p> <p>Identificación de acento en poemas y canciones</p> <p>Identificación de contrastes en sonidos (duración, intensidad y altura)</p> <p>Interpretación del pulso y acento en un canto</p> <p>Producción de secuencias sonoras empleando contrastes de intensidad</p> <p>Improvisación de instrumentos musicales</p>	<p>Exploración de contrastes de movimientos (tensos, distensos: contracciones-expansiones)</p> <p>Exploración de movimientos continuos y segmentados</p> <p>Desplazamientos rítmicos marcando pulso y acento</p> <p>Interpretación corporal del acento musical</p> <p>Representación con movimiento corporal de rimas y coplas</p> <p>Improvisación de secuencias de movimiento</p>	<p>Aplicación de texturas en una composición plástica</p> <p>Identificación de contrastes de color, tamaño y forma</p> <p>Empleo de contrastes en una composición plástica</p> <p>Utilización de diseños de contorno para el modelado</p> <p>Representación de la figura humana</p>	<p>Apreciación y expresión teatral</p> <p>Representación animada de elementos de la naturaleza</p> <p>Representación de estados de ánimo mediante el gesto facial y el movimiento en juegos teatrales</p> <p>Construcción de títeres</p> <p>Representación de anécdotas, cuentos o situaciones de la vida cotidiana empleando títeres</p>
Tercer grado	<p>Expresión y apreciación musical</p> <p>Identificación de sonidos y silencios como elementos fundamentales de la música</p>	<p>Identificación de cualidades del movimiento (intensidad, duración y velocidad)</p> <p>Interpretación de secuencias rítmicas de movimientos</p>	<p>Exploración de los niveles de la intensidad del color</p> <p>Manejo de la simetría (forma, espacio, color) en composiciones plásticas</p>	<p>Representación de actitudes con mímica o juegos teatrales</p> <p>Interpretación de personaje principal de un cuento</p>

	<p>Identificación del pulso y el acento en una melodía</p> <p>Interpretación del ritmo de canto, coplas y melodías</p> <p>Utilización del eco en la imitación del ritmo</p> <p>Creación de cantos utilizando melodías conocidas</p> <p>Elaboración de instrumentos musicales utilizando objetos comunes</p>	<p>Diseño rítmico de posturas y trayectorias</p> <p>Composición con movimientos y desplazamientos corporales</p> <p>Organización de movimientos y desplazamientos grupales</p> <p>Interpretación de poemas con movimientos y desplazamientos</p>	<p>Combinación de figuras, tamaños y colores en superficies y volúmenes (contrastes, repetición y superposición)</p>	<p>Improvisación de diálogos, partiendo de la fábula</p> <p>Representación de una entrevista</p>
Cuarto grado	<p>Manejo de sonidos y silencios en una composición sonora</p> <p>Identificación del timbre de materiales y de objetos de la región</p> <p>Acompañamiento marcando pulso, acento y ritmo, con percusiones corporales</p> <p>Interpretación de cantos y juegos tradicionales</p> <p>Elaboración de instrumentos musicales con materiales regionales</p> <p>Exploración de la melodía como elemento musical</p>	<p>Experimentación de las cualidades de los movimientos</p> <p>Exploración de los niveles de movimientos (alto, medio y bajo)</p> <p>Ejecución de movimientos y desplazamientos colectivos en una composición dancística</p> <p>Ejecución de una danza o baile</p>	<p>Utilización del espacio con recursos plásticos</p> <p>Técnicas plásticas con materiales regionales</p> <p>Elaboración de carteles</p> <p>Elaboración de una escenografía</p> <p>Modelado de personajes tradicionales</p> <p>Elaboración de máscaras</p>	<p>Juegos teatrales</p> <p>Creación de un guion a partir de una leyenda</p> <p>Cuento tradicional</p> <p>Distribución del espacio escénico</p> <p>Representación teatral, a partir del guion elaborado</p>
Quinto grado	<p>Reconocimiento de cualidades del sonido y el ritmo</p> <p>Asociación de sonidos y silencios a representaciones gráficas</p> <p>Variaciones de acompañamientos rítmicos de un canto (pulso, acento y ritmo)</p> <p>Apreciación de la armonía musical</p> <p>Coordinación grupal en la interpretación del pulso, acento, ritmo y melodía en una composición armónica</p>	<p>Exploración de efectos del equilibrio, la inercia y el esfuerzo en la producción de movimientos</p> <p>Secuencias rítmicas de movimientos</p> <p>Diseños simétricos y asimétricos de posturas y desplazamientos</p> <p>Realización de una danza o baile empleando variaciones de tiempo, espacio, forma y movimiento</p>	<p>Utilización de técnicas plásticas con diferentes materiales</p> <p>Empleo de líneas, colores y contrastes en trabajos plásticos</p> <p>Representación lineal del movimiento en la figura humana</p> <p>Experimentar con la perspectiva y proporción de objetos en una representación gráfica</p> <p>Construcción de una estructura para modelado</p>	<p>Interpretación teatral de acciones a diferentes velocidades</p> <p>Identificación del tiempo en una representación</p> <p>Elaboración de un guion teatral organizado en escenas</p> <p>Escenificación del guion teatral</p>

Sexto grado	<p>Apreciación de diversos estilos musicales</p> <p>Cambios en la intensidad del sonido a partir de su representación gráfica</p> <p>Creación de una narración sonora a partir de un argumento</p> <p>Organización de un acompañamiento marcando pulso, acento, ritmo y melodía</p> <p>Organización de la presentación de un grupo coral o instrumental</p>	<p>Distinción de las características de una danza o baile</p> <p>Graficación de trayectorias y cualidades del movimiento en distintos desplazamientos</p> <p>Ejecución de una secuencia de pasos de baile a partir de un diseño dancístico</p> <p>Señales visuales y auditivas para realizar desplazamientos</p> <p>Registro de características de una danza o baile</p> <p>Representación dancística para la comunidad escolar</p>	<p>Utilización de diferentes técnicas en la elaboración de trabajos plásticos</p> <p>Diseño de bocetos como punto de partida para la realización de un trabajo plástico</p> <p>Realización de una muestra gráfico-plástica</p>	<p>Adaptación de una historia a un guion teatral</p> <p>Registro de diálogos y efectos sonoros para una escenificación</p> <p>Caracterización de un personaje</p> <p>Montaje de un guion teatral</p> <p>Escenificación de un guion teatral</p>
-------------	---	---	--	--

ANEXO B. INVENTARIO EMOCIONAL BARON: NA Adaptado por Dra. Nelly Ugarriza Chávez

Nombre _____
 Edad _____
 Sexo _____

INSTRUCCIONES

Lee cada oración y elige que mejor te describe, hay cuatro posibles respuestas

1. Muy rara vez
2. Rara vez
3. A menudo
4. Muy a menudo

Dino cómo te sientes, piensas o actúas LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO EN LA MAYORÍA DE LUGARES. Elige una, y solo UNA respuesta para cada oración y coloca una cruz sobre el número que corresponde a tu respuesta. Por ejemplo, si tu respuesta es “rara vez”, haz la cruz sobre el número 2 en la misma línea de la oración. Esto no es un examen; no existen respuestas buenas o malas.

		Muy rara vez	Rara vez	A menudo	Muy a menudo
1	Me gusta divertirme	1	2	3	4
2	Soy muy bueno (a) para comprender cómo la gente se siente	1	2	3	4
3	Puede mantener la calma cuando estoy molesto	1	2	3	4
4	Soy feliz	1	2	3	4
5	Me importa lo que les sucede a las personas	1	2	3	4
6	Me es difícil decirle a la gente cómo me siento	1	2	3	4
7	Es fácil decirle a la gente cómo me siento	1	2	3	4
8	Me gustan todas las personas que conozco	1	2	3	4
9	Me siento seguro (a) de mí mismo (a)	1	2	3	4
10	Sé cómo se sienten las personas	1	2	3	4
11	Sé cómo mantenerme tranquilo	1	2	3	4
12	Intento usar diferentes formas de responder las preguntas difíciles	1	2	3	4
13	Pienso que las cosas que hago salen bien	1	2	3	4
14	Soy capaz de respetar a los demás	1	2	3	4
15	Me molesto demasiado de cualquier cosa	1	2	3	4
16	Es fácil para mí comprender las cosas nuevas	1	2	3	4
17	Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos	1	2	3	4
18	Pienso bien de todas las personas	1	2	3	4
19	Espero lo mejor	1	2	3	4
20	Tener amigos es importante	1	2	3	4
21	Peleo con la gente	1	2	3	4
22	Puedo comprender preguntas difíciles	1	2	3	4
23	Me agrada sonreír	1	2	3	4
24	Intento no herir los sentimientos de las personas	1	2	3	4

25	No me doy por vencido (a) ante un problema hasta que lo resuelvo	1	2	3	4
26	Tengo mal genio	1	2	3	4
27	Nada me molesta	1	2	3	4
28	Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos	1	2	3	4
29	Sé que las cosas saldrán bien	1	2	3	4
30	Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles	1	2	3	4
31	Puedo fácilmente describir mis sentimientos	1	2	3	4
32	Sé cómo divertirme	1	2	3	4
33	Debo decir siempre la verdad	1	2	3	4
34	Puedo tener muchas maneras de responder una pregunta difícil, cuando yo quiero	1	2	3	4
35	Me molesto fácilmente	1	2	3	4
36	Me agrada hacer cosas para los demás	1	2	3	4
37	No me siento muy feliz	1	2	3	4
38	Puedo usar fácilmente diferentes modos de resolver los problemas	1	2	3	4
39	Tardo en molestarme	1	2	3	4
40	Me siento bien conmigo mismo (a)	1	2	3	4
41	Hago amigos fácilmente	1	2	3	4
42	Pienso que soy el (la) mejor en todo lo que hago	1	2	3	4
43	Para mí es fácil decirles a las personas cómo me siento	1	2	3	4
44	Cuando respondo preguntas difíciles trato de pensar en muchas soluciones	1	2	3	4
45	Me siento mal cuando las personas son heridas en sus sentimientos	1	2	3	4
46	Cuando estoy molesto (a) con alguien, me siento molesto (a) por mucho tiempo	1	2	3	4
47	Me siento feliz con la clase de persona que soy	1	2	3	4
48	Soy bueno (a) resolviendo problemas	1	2	3	4
49	Para mí es difícil esperar mi turno	1	2	3	4
50	Me divierte las cosas que hago	1	2	3	4
51	Me agradan mis amigos	1	2	3	4
52	No tengo días malos	1	2	3	4
53	Me es difícil decirle a los demás mis sentimientos	1	2	3	4
54	Me fastidio fácilmente	1	2	3	4
55	Puedo darme cuenta cuando mi amigo se siente triste	1	2	3	4
56	Me gusta mi cuerpo	1	2	3	4
57	Aun cuando las cosas sean difíciles	1	2	3	4
58	Cuando me molesto actúo sin pensar	1	2	3	4
59	Sé cuándo la gente está molesta aun cuando no dicen nada	1	2	3	4
60	Me gusta la forma como me veo	1	2	3	4

Anexo C. Tabla de puntajes del Bar-On EQi-YV de diagnóstico aplicado el 14 de diciembre de 2022 al grupo de cuarto grado “A” en la Escuela Primaria “Francisco Villa”

TOT. COC. EMOCION AL	INTRAPERSON AL	INTERPERSON AL	ADAPTABILIDA D	MANEJO DEL ESTRÉS	ESTADO DE ÁNIMO	IMPRESIÓ N POSITIVA
135	107	110	132	106	112	137
133	98	120	121	106	105	103
123	105	97	125	95	81	38
121	74	109	110	110	115	53
103	98	103	84	84	93	103
109	116	100	89	87	100	93
96	98	75	105	75	86	103
126	98	108	127	96	114	83
104	103	85	97	80	86	93
108	105	112	97	71	92	43
70	98	70	63	56	36	88
118	89	98	124	94	114	113
94	92	85	84	83	90	42
126	123	117	99	98	110	51
107	96	90	107	86	65	31
86	96	66	105	62	81	38
123	128	105	99	100	108	50
110	111.52	97.05	104	87.58	93.41	74.23

Anexo D. Aprendizajes esperados para cuarto grado de primaria en los planes y programas de 2017

Ejes	Temas	Aprendizajes esperados
PRÁCTICA ARTÍSTICA	Proyecto artístico	Compara piezas artísticas tridimensionales e identifica características Elige en colectivo el tema y las técnicas del trabajo artístico a exhibir
	Presentación	Utiliza diversos materiales y prácticas elegidas para preparar el trabajo artístico colectivo (tridimensional). Expone el resultado del trabajo artístico colectivo ante el público
	Reflexión	Comparte opiniones, ideas o sentimientos que experimentó en la preparación y durante la exhibición artística
ELEMENTOS BÁSICOS DE LAS ARTES	Cuerpo-espacio-tiempo	Comunica una idea por medio de la combinación de movimientos, espacio y tiempo
	Movimiento-sonido	Reconocer una variedad de sonidos musicales y de la naturaleza, e identifica su altura, duración, intensidad.
	Forma-color	Organiza formas geométricas y orgánicas para expresar ideas y sentimientos Practica la combinación de colores cálidos y fríos, y los con estados de ánimo
APRECIACIÓN ESTÉTICA Y CREATIVIDAD	Sensibilidad y percepción artística	Observa distintas manifestaciones artísticas, plásticas y visuales de formato tridimensional, para reconocer sus semejanzas y diferencias Distingue las características principales de las técnicas elegidas y las utiliza con fines expresivos
	Imaginación y creatividad	Explora diversas maneras de realizar una obra tridimensional para proponer una opción original
ARTES Y ENTORNO	Diversidad cultural y artística	Clasifica obras artísticas de forma tridimensional a partir de su origen, estilo o época Enlista diferentes sitios en donde se exponen obras artísticas tridimensionales en México, Latinoamérica y el mundo
	Patrimonio y derechos culturales	Asiste o ubica espacios culturales, monumentos, zonas arqueológicas o museos de la Secretaría de Cultura federal o de las secretarías de Educación y Cultura estatales, municipales u otros, e identifica su oferta infantil.

Fuente: (SEP, 2017, p. 490)

Anexo E. Relación y Claves de Alumnas y Alumnos Participantes

Número	Clave	Sexo	Edad inicial	Edad final
1	AHJJGM1	Masculino	9	9
2	CRAGF2	Femenino	9	9
3	CMMF3	Femenino	9	9
4	LDJGM4	Masculino	9	9
5	ECKMF5	Femenino	9	9
6	EMFLF6	Femenino	9	9
7	EAMM7	Masculino	9	9
8	EGFDM8	Masculino	9	10
9	EGFMF9	Femenino	9	9
10	GDDKF10	Femenino	9	9
11	GREEF11	Femenino	9	9
12	GFEF12	Femenino	9	9
13	GGNMF13	Femenino	9	9
14	GRJMF14	Femenino	9	9
15	GVMGF15	Femenino	9	9
16	HCJMF16	Femenino	9	9
17	HEACF17	Femenino	9	9
18	IRAVF18	Femenino	9	9
19	JDCAF19	Femenino	9	9
20	LDSF20	Femenino	9	9
21	LOKGM21	Masculino	9	9
22	LGEEF22	Femenino	9	9
23	MLMAM23	Masculino	9	9
24	MPDSM24	Masculino	9	9
25	MUSM25	Masculino	9	9
26	MHJTM26	Masculino	9	9
27	OCJEM27	Masculino	9	9
28	OSERM28	Masculino	9	9
29			9	9
30	SOAGM30	Masculino	9	9
31	THAEM31		9	9
32	LVFLM32	Masculino	9	9
33	BFM33	Masculino	9	9

Anexo F. Planeaciones de las sesiones

Numero de sesión	1		
Temática	Arte Rupestre		
Componentes de inteligencia emocional a fortalecer			
Componente intrapersonal con especial atención en la comprensión de sí mismo y la asertividad			
Habilidades artísticas a fortalecer			
<ul style="list-style-type: none"> • Percibir de forma activa y crítica los estímulos recibidos • Realizar y comunicar juicios críticos sobre los estímulos recibidos • Expresar ideas a través de ejercicios visuales • Cuestionar el concepto de arte y los elementos que lo conforman 			
Conceptos concretos por aprender			
<ul style="list-style-type: none"> • Arte rupestre • Pigmento 			
Materiales			
<ul style="list-style-type: none"> • Proyector o imagen impresa de arte rupestre • Hojas blancas • Colores • Materiales naturales obtenidos de patio escolar 			
Secuencia didáctica			
El profesor presenta al alumnado una fotografía de las cuevas de Lascaux y les plantea la pregunta ¿Qué es?			

Posterior al diálogo colectivo se explica que es la primera obra de arte y que es arte rupestre

Se realiza un nuevo espacio de diálogo a partir de las siguientes preguntas ¿Qué colores usaron? ¿De dónde obtenían esos colores? Al finalizar se procede a explicar el concepto de pigmento; la siguiente pregunta es ¿Qué dibujaron? ¿Por qué? En este momento se explican las teorías respecto a la producción de arte en la prehistoria

Se dividirá al grupo en equipos de tres alumnos para salir al patio a buscar elementos con los cuales preparar pigmentos naturales y realizar intervenciones efímeras sobre lo que les es importante a cada uno de los alumnos

Productos

Intervenciones efímeras realizadas con pigmentos naturales en la escuela

Observaciones finales

Numero de sesión	2		
Temática general	ARTE CLÁSICO		
Componentes de inteligencia emocional a fortalecer			
<ul style="list-style-type: none"> • Componente intrapersonal con especial atención en la comprensión de sí mismo • Componente de impresión positiva 			
Habilidades artísticas a fortalecer			
<ul style="list-style-type: none"> • Representación simbólica de la realidad • Capacidades narrativas 			
Conceptos concretos por aprender			
<ul style="list-style-type: none"> • Mito 			
Materiales			
<ul style="list-style-type: none"> • Hojas • Lápices • Fragmentos de los videos de Hestia, Hermes y Hades de “Destripando la historia” 			
Secuencia didáctica			
<p>El docente explica que en Grecia tenían una cosmovisión politeísta y que los mitos eran una parte importante de la vida de las personas</p> <p>Se abre un espacio para el dialogo en torno al concepto de mito</p> <p>Una vez clarificado dicho concepto el docente procede a presentar los fragmentos de los videos y realiza las siguientes preguntas detonadoras</p>			

¿Cómo son los dioses griegos? ¿Cómo son sus características?

Una vez que se ha establecido que en la mitología griega los dioses tienen integradas dentro de sí cualidades y habilidades que pueden ser consideradas como negativas y se explica que dicha integración es fundamental en la vida cotidiana

Se explica la actividad que realizará el alumnado; con las preguntas detonadoras, si ustedes fueran una diosa o dios griego, ¿Cuáles serían sus super poderes? ¿Cuál sería su historia? El estudiantado escribirá su propio mito en el que integrará como elementos trascendentales de su historia tanto los elementos positivos como aquellos que él llega a conceptualizar como negativos.

Productos

Breve narración escrita, la inclusión de dibujos es opcional

Numero de sesión	3		
Temática general	ARTE CLÁSICO. Sesión extra		
Componentes de inteligencia emocional a fortalecer			
<ul style="list-style-type: none"> • Componente intrapersonal con especial atención en la comprensión de sí mismo • Componente de impresión positiva 			
Habilidades artísticas a fortalecer			
<ul style="list-style-type: none"> • Representación simbólica de la realidad • Capacidades narrativas 			
Conceptos concretos por aprender			
<ul style="list-style-type: none"> • Mito 			
Materiales			
<ul style="list-style-type: none"> • Hojas • Lápices 			
Secuencia didáctica			
<p>Se realiza un círculo de charla fuera del aula para permitir un diálogo más libre.</p> <p>Se retoma la concepción dual de la personalidad de los dioses griegos y se da la indicación de que, en el orden del círculo, a cada uno de los alumnos el resto de sus compañeros le dirán una cualidad positiva,</p> <p>Al terminar la sesión, cada una de las y los estudiantes habrán escuchado un refuerzo positivo sobre sí mismos de cada uno de los participantes</p>			

Una vez realizada la actividad anterior se retomará el ejercicio planteado la sesión anterior y se pedirá a los alumnos que con un panorama más amplio de sí mismos vuelvan a escribir su propio mito. .

Productos

Breve narración escrita, la inclusión de dibujos es opcional

Numero de sesión	4		
Temática general	ARTE MEDIEVAL		
Componentes de inteligencia emocional a fortalecer			
<ul style="list-style-type: none"> • Componente interpersonal con énfasis en las relaciones interpersonales • Componente de adaptabilidad con énfasis en la solución de problemas y flexibilidad 			
Habilidades artísticas a fortalecer			
<ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento creativo • Uso de forma y color • Representación esquemática 			
Conceptos concretos por aprender			
<ul style="list-style-type: none"> • Arte medieval • Vitral 			
Materiales			
<ul style="list-style-type: none"> • Bolsas de plástico • Trozos de papel de china • Pegamento • Tijeras 			
Secuencia didáctica			
<p>Se presenta al alumno imágenes de vitrales correspondientes a la Edad Media</p> <p>Se inicia un círculo de diálogo a partir de las siguientes preguntas detonadoras</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es la Edad Media? • ¿Qué mensaje querían compartir con los vitrales? 			

- ¿Por qué utilizaron los vitrales para compartir el mensaje?

Una vez aterrizadas las respuestas del alumnado y complementado con la explicación docente del contexto y de las particularidades técnicas de los vitrales se formarán grupos de alumnos y se explica la actividad a realizar

Cada uno de los grupos deberá elegir un tema que consideran importante comunicar de forma colectiva y realizar su propio vitral pegando los trozos de papel de china sobre la bolsa de papel para mantener el efecto traslucido.

Todo el salón tiene recursos limitados que deben compartir.

Productos

Un vitral de papel de china por equipo

Numero de sesión	5		
Temática general	RENACIMIENTO		
Componentes de inteligencia emocional a fortalecer			
<ul style="list-style-type: none"> • Componente intrapersonal con énfasis en la comprensión de sí mismo • Componente de estado de ánimo en general con énfasis en el optimismo • Componente interpersonal 			
Habilidades artísticas a fortalecer			
<ul style="list-style-type: none"> • Sinterización de mensajes para su difusión masiva • Comprensión de las técnicas de reproducción en serie 			
Conceptos concretos por aprender			
<ul style="list-style-type: none"> • Grabado 			
Materiales			
<ul style="list-style-type: none"> • Platos de unicel • Pintura vinílica • Hojas de papel 			
Secuencia didáctica			
<p>Se parte de la búsqueda de la distribución masiva de la cultura y el conocimiento como eje central del renacimiento, se hace un dialogo breve con el alumnado sobre la imprenta, su funcionamiento y los cambios que implicó. Se explica posteriormente la técnica de grabado, el concepto de “placa” y “positivo” y “negativo” y se dan las indicaciones para la actividad a realizar.</p>			

El alumno debe pensar en que elemento de su propia vida desea compartir de forma masiva por qué le considera “importante” o “necesario” que otras personas le conozcan.

Una vez tomada la decisión el alumno elabora su placa sobre el plato de unicel y posteriormente con una esponja realiza el entintado y la impresión.

Productos

Una placa de grabado y una impresión por alumno

Numero de sesión	6		
Temática general	BARROCO. Sesión extra de sensibilización de escucha		
Componentes de inteligencia emocional a fortalecer			
<ul style="list-style-type: none"> • Componente de manejo del estrés con énfasis en el control de impulsos • Componente de adaptabilidad con énfasis en la flexibilidad 			
Habilidades artísticas a fortalecer			
<ul style="list-style-type: none"> • Escucha activa 			
Conceptos concretos por aprender			
<ul style="list-style-type: none"> • Sonido 			
Materiales			
<ul style="list-style-type: none"> • Lápiz • Hoja de papel 			
Secuencia didáctica			
<p>En un primer momento se pide a todo el salón que cierre los ojos mientras el maestro cuenta la historia del personaje secreto.</p> <p>La historia describe un entorno silencioso en el que comienzan a escuchar ruidos aleatorios producidos con objetos del espacio y el alumnado debe terminar la historia encontrando las cosas de los sonidos escuchados.</p> <p>Dicha historia será representada en una imagen.</p> <p>Posteriormente una vez trabajada la escucha activa, las y los alumnos saldrán al patio a “recolectar sonidos”, cada alumno deberá encontrar 10 sonidos distintos y registrarlos en su hoja de trabajo a modo de bitácora</p>			

Productos

- Dibujo sobre la historia misteriosa
- Bitácora de sonidos

Numero de sesión	7	Fecha	
Temática general	BARROCO.		
Componentes de inteligencia emocional a fortalecer			
<ul style="list-style-type: none"> • Componente interpersonal con énfasis en la empatía y las relaciones interpersonales • Componente intrapersonal con énfasis en la comprensión de sí mismo y la asertividad 			
Habilidades artísticas a fortalecer			
<ul style="list-style-type: none"> • Escucha activa 			
Conceptos concretos por aprender			
<ul style="list-style-type: none"> • Polifonía 			
Materiales			
<ul style="list-style-type: none"> • Bocina 			
Secuencia didáctica			
<p>Se explicará al alumnado el contexto barroco en el que surge la polifonía y en qué consiste dicho concepto partiendo de la pregunta clave ¿Es posible escuchar varias cosas distintas a la vez y poder comprenderlas todas?</p> <p>Posteriormente se harán ejercicios de escuchar de canciones elegidas por el alumnado donde en pequeños fragmentos se pedirá que encuentren al menos dos voces distintas.</p> <p>Una vez realizado el ejercicio con piezas que les son familiares se repetirán con piezas polifónicas del barroco. En este caso con las sinfonías para piano a dos voces de J. S. Bach.</p>			

La actividad de cierre se dividirá en dos partes, primero se repetirán el ejercicio de escuchar ahora con las propias voces de los alumnos y palabras.

Productos

Discusión grupal y círculo de diálogo

Anexo G. Transcripciones¹⁴ de los mitos realizados por el alumnado en las sesiones dos y tres correspondientes al arte clásico.

Núm.	Primera sesión. 17 de febrero de 2022	Sesión de refuerzo. 21 de febrero de 2022
2		Hola me llamo [REDACTED] yo tengo el poder de ser invisible yo soy buena, no como otros dioses, yo cuido a las personas y las protejo del mal que hacen de los dioses malos yo sola diosa de ser invisible
3	Todo me gusta	Muy callada Inteligente Estudio Muy seria
6	Había una vez una reina llamada [REDACTED] y cuando hablaba todos se dormían	Había una vez una reina llamada [REDACTED] y cuando hablaba todos se dormían y ella un día tuvo una victoria contra la reina malévola chipingus y hablo y hablo y la derroto la dejo dormida para que la encerraran y luego la reina chipingus despertó y todos pensaron que era el fin pero la reina [REDACTED] la durmió y la durmió profundamente que sus cómplices quedaron sorprendidos y luego la reina [REDACTED] hablo y hablo y los cómplices se durmieron y los metieron con la reina malvada el fin
8	El dios de la inteligencia	Yo soy el dios de la inteligencia y mis súper poderes son: la inteligencia soy responsable, soy amable, soy respetuoso y cumplido. También ayudo a los demás.

¹⁴ Las transcripciones se realizaron tratando de ser lo más exactas posibles, respetando la ortografía y gramática del alumnado. Se hicieron intervenciones mínimas en los casos en los que no era posible comprender la idea. Se mantiene de esta forma para ser fieles a los resultados obtenidos y permitir observar y analizar los productos.

9	La diosa [REDACTED] ella hacia crecer las flores	Había una vez una chica llamada [REDACTED] era enojona y cuando se enfada explotaba y es provoca rayos y centellas y un día que dormía recordó que paso cuando tuvo 8 años y cuando tuvo su don vio una señora cerca del mar y le preguntó que ases aquí y cuando dio vuelta la señora ella despertó con temor y luego recordó su pasado
11	Mi súper poder es que platico mucho y lo que no me gustan es que no me	[mi súper poderes son]

	gusta mi voz y mi risa por eso es mi súper poder y soy buena en el chisme yo voy al día del chisme	<ol style="list-style-type: none"> 1. Que soy bonita 2. Que soy muy platicona 3. Que soy generosa con mis compañeros 4. Que soy muy buena para mandar y platicar mucho
12	A mí me gusta el agua de pepino con limón la diosa [REDACTED] a mí me gusta chismear	<p>Mis súper poderes son</p> <p>Platicar y soy generosa compañeros</p> <p>Coro mui rápido</p>
13		<p>La diosa de velocidad</p> <p>Hola me presento soy [REDACTED], pero me dicen la diosa de la velocidad me dicen así porque corro muy rápido siempre cuando jugamos nunca me atrapan, pero me gustan jugar mucho a las atrapadas con Moisés, Ángel Sebastián, Franco, Cristal y por último Flor bueno esa es mi historia</p>
14	No asistió	<p>En un reino había una diosa era caballera era mui ágil y a veces fallaba pro un día iba en búsqueda de la diosa [REDACTED] Jimena la vio, pero había un dragón no lo pudo derrotar, pero su padre de dio un regalo una espada y un casco pudo junto a la diosa flor derrotar al dragón Jimena tenía magia negra y a veces no la controlaba</p>

15		<p>██████: la diosa de la amistad</p> <p>Yo soy la diosa de la amistad, pero me enoja mucho soy seria soy amable y divertida, pero tengo muchos amigos</p>
16	<p>Soy un dios de los dibujos por qué hago dibujos de lo que sean como caballos y de carros y de motos y de animales de, pe ██████ iones y de personas de casas de gallos de pollos de montañas de ríos de teles de teléfonos y de películas de balones</p>	
18	<p>Mi súper poder es cuidar a los bebés, hacer, sonrisas, bailar y cantar</p> <p>La diosa de la casa</p>	<p>Soy la reina de la cantada porque si no canto me aburro y también de la bailada y también sino canto ni bailo me aburro, pero mucho en exageración.</p> <p>La diosa del baile y la cantada</p>
19		<p>LA DIOSA DE LAS FLORES</p> <p>LA DIOSA DE LAS FLORES ES ALTA SIEMPRE HUELE RICO A FLORES Y SU PODER ES ENAMORAR A LOS HOMBRES CON SU BELLESA Y SU OLOR Y DONDE ESTABA SIEMPRE ASI SOL Y TIENE UNA BELLISIMAA BOS ENCANTADORA</p>
20	<p>La diosa de la escritura</p> <p>La diosa de la escritura a la diosa de la escritura le encantaba escribir tanto que era muy buena, pero tenía</p>	<p>La diosa de la escritura</p> <p>ala diosa de la escritura a la diosa de la escritura le encantaba escribir tanto que era muy buena, pero tenía un talento muy grande a parte de la escritura era el dibujo Asia muchas ilustraciones fantásticas cada dibujo e historia que Asia se hacían realidad y era fantástico, pero tenía un defecto que cada vez que hiciera algo mal se enojaba y las fantasías que hacía se disolvían</p>
22	<p>Yo soy la reina de la palabra porque me gusta hablar mucho muchisísimo nunca dejó de hablar no sé por qué, pero si no hablo me aburro, pero en veces soy mala por que hablo cosas que no</p>	

23	El dios le gusta el agua de limón	El rey le gusta el agua de limón y jugar FIFA 21 es bueno jugando y jugando futbol y le gusta el agua de Jamaica tiene una gran sonrisa
24	El dios de la luz	El dios de la luz era un dios muy amable, manejaba todo lo que iluminaba como rayos, luces, hasta cosas como fuego electricidad, etc., su origen surge de un muchacho que era débil que un día invocó a un dios llamado el dios oscuro era malo y le dijo
		<ul style="list-style-type: none"> - Si tú, me vences en un duelo, tu fortuna nacerá y tu deseo se cumplirá <p>El muchacho, con miedo vio una espada al fondo la agarra y lucho, finalmente lo venció, en un combate muerte a muerte, en un lugar oscuro, vio un pozo de oro lanzo una moneda y deseo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Deseo ser un dios muy poderoso y con corazón. <p>Y el cuerpo del muchacho se fusiono con el del dios oscuro y nació el dios de la luz.</p>
25		Hola soy el dios del sol porque siempre que salgo a jugar está muy nublado y salgo y aparece el sol porque soy el dios más amable
26	Yo soy rey del agua terremotos [ilegible] y muchas olas grandes y mandar mucho a los peces	No le gusta leer en vos alta siempre en tu mente y no correr soy luchador y dormil [ilegible]
31	Yo soy el dios de fuego y hago fuego tengo fuerza i salvar gente y es rápido es muy fuerte; ase terremotos	Y vuela y es bien positivo i es muy buen amigo y es [ilegible] el rey de [ilegible]

Anexo H. Transcripciones¹⁵ de las entrevistas realizadas al alumnado como parte de la evaluación cualitativa de la intervención.¹⁶

Estudiante MPDSM24

Investigadora: ¿Cómo es tu familia? ¿Cómo es su carácter?

MPDSM24: Mi familia, ¿Cuántas personas hay en mi casa?

Investigadora: Sí

MPDSM24: Bueno ¿ya empiezo a contestar?

Investigadora: Sí, ya puedes comenzar.

MPDSM24. Bueno, mi familia somos... somos 4: mi perro Blacky, mi mamá, mi abuelita y yo en la casa, tengo una familia muy agradable, aunque a veces es enojona

Investigadora: ¿Quién es enojona?

MPDSM24: Ah, mi mamá a veces es enojona.

Investigadora: ¿Y tú abuelita?

MPDSM24: Pues es pacífica, pero cuando se estresa puede ser enojona.

Investigadora: ¿Qué haces en tu tiempo libre en tu casa?

MPDSM24: Pues juego con mis juguetes, a veces me distraigo viendo la tele o mi teléfono, pero en la mayoría de casos solo juego cosas.

Investigadora: ahora ¿cómo te sientes?

MPDSM24: Alegre

Investigadora: Alegre dijiste, que tu sentimiento era la alegría (haciendo referencia a la actividad realizada anteriormente sobre el romanticismo), en la escuela, ¿cómo te sientes con tus compañeros? ¿cuál es la emoción que sientes cuando vienes a la escuela?

MPDSM24: Bueno pues a la escuela siempre me gusta venir y mi actividad favorita es matemáticas, pero cuando me estreso a veces odio la escuela cuando me estreso.

¹⁵ Las transcripciones se realizaron tratando de ser lo más exactas posibles. Se mantiene de esta forma para ser fieles a los resultados obtenidos y permitir observar y analizar los productos.

¹⁶ La selección de alumnos se hizo tomando muestras extremas de los resultados obtenidos en el EQi-YV y en las actividades realizadas durante la intervención.

Investigadora: ¿Te estresas mucho?

MPDSM24: Sí... Es que trabajo muy duro.

investigadora: ¿Y por qué trabajas muy duro?

MPDSM24: Pues porque me gusta hacer muchas actividades, de cálculo mental, de ciencias naturales y todo eso.

Investigadora: ¿Tus favoritas son las ciencias?

MPDSM24: Mas o menos, pero mi favorita es la de las matemáticas.

Investigadora: ¿Por qué trabajas muy duro, si tú eres muy inteligente?

MPDSM24: Es que me gusta hacer las cosas el doble, puedo hacer un resumen y hasta puedo hacer otro de una vez.

Investigadora: ¿Te gusta hacer las cosas el doble?

MPDSM24: O más o menos, o más o menos, a veces hago cosas, así como, así como, que no son, pero como me gusta trabajar las hago de todos modos.

Investigadora: Si tienes un problema, que haces para solucionar ese problema

MPDSM24: Pues trato de, trato de ir al centro de ese problema para tratar de solucionarlo, por ejemplo, por ejemplo, si los niños se están peleando, tengo que ver por qué se están peleando, por ejemplo, puede ser por, así por decir por un juguete y tal vez así lo pueda solucionar.

Investigadora: ¿Cómo aprendiste a solucionar así los problemas?

MPDSM24: La mayoría de casos es en la escuela, pero yo, así como que aprendí de mi abuelita a cómo solucionar las cosas.

Investigadora: Si hay un cambio importante en tu vida ¿qué pasa con ese cambio? ¿qué haces?

MPDSM24: No sé la verdad cuando pase de kínder a primaria extrañe a mis compañeros, tenía un amigo, pero no se aun no lo supero, pero lo extraño, creo que los extrañaré más a mis compañeros.

Investigadora: Entonces, ¿no sabes qué hacer con los cambios?

MPDSM24: No, no sé, pero la verdad es que una vez que controlo todo ya lo tengo fácil hasta los recuerdo a veces y todo eso.

Investigadora: Entonces te gusta controlar las cosas, y así te sientes más tranquilo

MPDSM24: Si

Investigadora: ¿Qué piensas de ti mismo?

MPDSM24: ¿Que pienso de mí mismo?

Investigadora: Si

MPDSM24: Bueno pues a veces puedo ser muy impaciente pero la mayoría de las veces soy muy pacífico

Investigadora: ¿Cuáles son tus mayores talentos?

MPDSM24: ¿Mis talentos?

Investigadora: Sí

MPDSM24: Bueno, puedo aprenderme las cosas demasiado rápido, de hecho, incluso se muchas cosas del pasado, la segunda guerra mundial acabo en 1945, la independencia de México fue en 1518 o algo así

Investigadora: Sí sabes muchas cosas, eres muy inteligente, ¿cuáles crees que sean tus defectos?

MPDSM24: ¿Como que defectos?

Investigadora: cosas que no te gustan de ti.

MPDSM24: ¡Ah mis defectos! Bueno cuando me estreso puedo odiar un poco las cosas, por ejemplo, cuando me estreso y estoy estudiando a la vez a veces puedo estresarme demasiado y ya no puedo estudiar tanto

Investigadora: Y ¿por qué crees que te estresas tanto?

MPDSM24: Bueno tal vez por la inmensa capacidad así, por ejemplo, yo soy muy inteligente, pero como soy muy trabajador, me gusta hacer muchas cosas, también me puedo estresar en ese proceso

Investigadora: ¿Las clases de artes que tenían antes cómo eran?

MPDSM24: Las de pintar, de manualidades y eso. Bueno pues soy un poco pésimo en las manualidades la verdad no se recortar tanto, pero si, si me gusta hacer manualidades, lo pondría en lo, en lo segundo que yo odio la verdad

Investigadora: Entonces antes hacían muchas manualidades

MPDSM24: Y no era muy bueno

Investigadora: Y las clases que hemos tenido que te han parecido

MPDSM24: Divertidas, se me han hecho divertidas porque tú eres muy alegre y también se me han hecho, a veces hasta me han sacado una sonrisa de lo divertida que eres.

Investigadora: Me alegra mucho, ¿crees que las clases te han ayudado en algo?

MPDSM24: Pues no sé, a veces soy el primero que hace todo el trabajo, pero es que la mayoría de las veces me equivoco, solo pocas veces he logrado hacerlo bien, una vez tuve que hacer unas lunas y me salieron chuecas.

Investigadora: ¿Tienes algún comentario extra?

MPDSM24: ¿De mi personalidad?

Investigadora: De lo que quieras, para despedirnos.

MPDSM24: Bueno, a veces puedo enojarme y ser muy enojón.

Investigadora: Yo tengo que decirte que las actividades que hiciste te salieron muy bien.

MPDSM24: Es que como la maestra nos da tiempo yo me estreso a veces y más si es de recortar, en lo de recortar no soy tan bueno que digamos.

ESTUDIANTE EMFLF6

Investigadora: ¿Cómo te sientes el día de hoy?

EMFLF6: Pues contenta porque, pues hoy vamos a ir con mí, bueno vamos a ir a un lugar donde está, bueno, al camposanto, con mi mama y con mis abuelitos, bueno, mis abuelitos de ahora no, con mis bisabuelitos, aunque yo no los conocí.

Investigadora: Es un bonito plan para el día de hoy

EMFLF6: Si, y también voy a ir con mi papa.

Investigadora: Cuéntame un poco de tu familia.

EMFLF6: Bueno, yo vivo con mis abuelitos, pero si tengo a mi papa, mi abuelita en veces se enoja y mi abuelito pues es bien divertido porque en veces se hace pasar por animales y jugamos, mi..., bueno mi papa es bien divertido y siempre jugamos que al trompo o a las muñecas y mis hermanos, bueno mi hermana a mí no..., bueno me trae a mi como si fuera su sirviente.

Investigadora: Es tu hermana más grande.

EMFLF6: Es la mayor.

Investigadora: ¿Tú eres la más pequeña?

EMFLF6: Si, y mi hermano de en medio la paga la renta de la casa, bueno le da a mi papa, esa casa debería ser de nosotros, pero mi papa no la quito porque le ayudaron mis tías él pensó que iba a hacer los papeles para que no la dejaran, pero él se la quedo es que no sabe leer ni escribir.

Investigadora: ¿Tú vives con los papás de tu mamá?

EMFLF6: mmmm

Investigadora: ¿Y tú mamá?

EMFLF6: Ella era muy feliz verdad, y el día que falleció todos los pusimos tristes, aunque ella nos dijo sus últimas palabras en el carro verdad y ya pues nosotros hasta ahorita hoy vamos a ir toda la familia.

Investigadora: ¿Entonces ella era muy alegre?

EMFLF6: Bueno, ella era beisbolista, también mi abuelito.

Investigadora: ¿Cómo te sientes cuando vienes a la escuela?

EMFLF6: Pues... cuando vengo platicando con mi abuelita y aquí en el salón se siente bien porque tienes tranquilidad bueno, aunque a veces mis compañeros gritan.

Investigadora: ¿Qué es lo que crees que aprendes en la escuela?

EMFLF6: ¿De qué? Sí.

Investigadora: ¿Te gustan las clases?

EMFLF6: Sí porque la maestra nos explica y en veces nos saca que a jugar o que a esto verdad.

Investigadora: ¿Con tus compañeros cómo te llevas?

EMFLF6: Pues me llevo bien porque todos somos compadres, este Justin es el padrino de un amigo imaginario que tenemos entre todos.

Investigadora: Crearon una familia.

EMFLF6: Sofí es mi abuelita.

Investigadora: Cuando tienes un problema ¿cómo lo solucionas?

EMFLF6: Pos, yo nada más imagino que estoy hablando con nuestro amigo imaginario y ya me calmo, haz de cuenta que en recreo yo siempre me la paso sola.

Investigadora: ¿Y por qué te la pasas sola?

EMFLF6: Me divierto

Investigadora: Te diviertes sola, pero si te llevas bien con tus compañeros.

EMFLF6: Sí, bueno, en veces jugamos en el domo, pues mañana nos toca jugar con el balón en el recreo.

Investigadora: Pero prefieres pasar el tiempo sola.

EMFLF6: Si, y también me gusta el futbol.

Investigadora: Si hay un cambio grande, como los que me has contado, ¿qué haces?

EMFLF6: Pues ya cambio una cosa en mi familia, porque mi primita nació hace dos años, bueno tiene dos años y mi abuelita ya no me pone tanta atención cuando ella va.

Investigadora: ¿Y qué haces cuando eso pasa?

EMFLF6: Pues juego con Casandra, mi prima, la que nació

Investigadora: ¿Qué piensas de ti misma? ¿cuáles son tus talentos?

EMFLF6: A mí me gusta mucho el fut y el béisbol, y dibujar, más que nada dibujar, bueno, aunque a veces hago los dibujos (inaudible pero despectivo)

Investigadora: ¿Crees que tengas algún defecto?

EMFLF6: Pues... como el de... el defecto de estar en paz.

Investigadora: ¿No te puedes estar en paz?

EMFLF6: Siempre cuando vamos a misa a las 6:00 estoy: abuelita, abuelita, ¿y las flores? ¿Y a qué horas? ¿Y cuándo? ¿Y a qué horas nos vamos? O si no le agarro el monedero y hago torres y en la noche me caigo de la cama.

Investigadora: Las clases de artes ¿cómo eran antes?

EMFLF6: No teníamos, bueno anteriormente según las clases de artes era hacer letras en segundo y en primero, en tercero ya taba más chido porque tuvimos tres profesores, nuestra maestra Nancy nos enseñó a cantar a dibujar, bueno, aunque en veces hacia sus monos de palos, y el profe Ramón en tercero también hicimos, ¿que hicimos? Una flor, y aquí con la maestra hicimos adornos de navidad los dibujos que están de los círculos de hecho son los que yo hice.

Investigadora: ¿Qué te han parecido las clases que hemos tenido?

EMFLF6: Se me hacen interesantes y divertidas.

investigadora: ¿Crees que hay diferencia con las que tenían antes?

EMFLF6: Sí.

Investigadora: ¿Cuáles son las diferencias que encuentras?

EMFLF6: Bueno en tercero era que hacíamos más arte que estudiar y nos sacaban a hacer deporte y ahora ya tenemos pues más diversión porque como nuestra maestra es bien, pues es muy divertida y el profe Luis fue el que nos divertía bien mucho también.

Investigadora: ¿Crees que te han servido las clases de artes?

EMFLF5: Sí.

Investigadora: ¿En qué?

EMFLF5: Es que yo soy maestra de catecismo y ahí pues hacemos muchos dibujos, y arte, de Jesús y de esas cosas y de la virgen, entonces yo dibujo las cosas, hago

las imágenes, o hago con la, con el fomi moldeable las cosas que vamos a hacer y ya las llevo a las clases.

Investigadora: ¿Te han ayudado a ser mejor maestra?

EMFLF6: Ajá.

Investigadora: ¿Hay algún otro comentario que quieras añadir?

EMFLF6: Pues en las clases que hemos tenido siempre convivimos y jugamos y pues nos divertimos, más que nada.

ESTUDIANTE GFEF12

Investigadora: ¿Cómo te sientes?

GFEF12: Muy bien.

Investigadora: Cuenta un poco de tu familia.

GFEF12: Vivo con mi mamá y con mi abuela o ¿cómo, de qué?

Investigadora: ¿Cómo son?

GFEF12: Muy bonitas.

Investigadora: ¿Cómo son sus caracteres?

GFEF12: Mmmmm me tratan bien.

Investigadora: Cuando vienes a la escuela ¿cómo te sientes?

GFEF12: Feliz.

Investigadora: ¿Te gusta venir?

GFEF12: Porque aprendo algo aquí.

Investigadora: Con tus compañeros ¿cómo te llevas?

GFEF12: Muy bien.

Investigadora: Si tienes un problema ¿cómo lo solucionas?

GFEF12: Pos dice mi mama que le diga la verdad.

Investigadora: Si algo cambia en tu vida ¿qué haces?

GFEF12: Me sentiré triste.

Investigadora: ¿No te gusta el cambio?

GFEF12: No, hay veces que me cambio de salón, ya no estoy con mis mismos compañeros y no agarro confianza.

Investigadora: ¿Qué piensas de ti?

GFEF12: Pos a veces soy enojona.

Investigadora: ¿Qué más?

GFEF12: ¿Qué más será? Pos todos dicen que... mi mamá me dice... te pareces a tu papá por lo altota.

Investigadora: ¿Cuáles son tus talentos?

GFEF12: Platicar.

Investigadora: ¿Cuáles son las cosas que no te gustan de ti?

GFEF12: ¿Que no me gustan de mí? pos nada.

Investigadora: ¿Cómo eran las clases de artes antes?

GFEF12: Pos nos ponían a dibujar, nos traía la maestra dibujos y coloreábamos.

Investigadora: ¿Qué te han parecido las clases?

GFEF12: Bonitas.

Investigadora: ¿Cuáles crees que son las diferencias con las clases anteriores?

GFEF12: ¿De qué?

Investigadora: De las clases.

GFEF12: ¿Pos de que ahora nos ponen a hacer... que antes nomas dibujábamos y ahora nos sacan a jugar a hacer cosas a decir cuáles son nuestros... como se llama... hay ya ni me acuerdo... de que era?

Investigadora: Me estabas explicando las diferencias entre las clases de antes.

GFEF12: Ah que has de cuenta que el otro día que usted nos sacó a hacer artes al suelo, pues eso me gusta mucho.

Investigadora: ¿Crees que te han servido para algo?

GFEF12: Sí para aprender algo más.

Investigadora: Crees que te han ayudado a expresarte mejor.

GFEF12: Si.

Investigadora: Crees que te han ayudado a estar más contenta

GFEF12: Sí.

ESTUDIANTE MUSM25

Investigadora: ¿Cómo te sientes hoy?

MUSM25: Feliz

Investigadora: ¿Por qué?

MUSM25: Porque hoy jugué con mis amigos a los trompos

Investigadora: Cuéntame de tu familia, ¿con quién vives?

MUSM25: Con mis papás y mis hermanos,

Investigadora: ¿Cuántos hermanos tienes?

MUSM25: Dos, dos chiquitos.

Investigadora: ¿Eres el mayor?

MUSM25: Tengo otro hermano, pero esta con mis abuelos

Investigadora: ¿Cómo es el carácter de tu familia?

MUSM25: Pues su carácter es bonito, Pues si me ayudan mucho, siempre me apoyan.

Investigadora: En la escuela ¿Cómo te sientes?

MUSM25: Bien, bien.

Investigadora: ¿Qué es lo que más te gusta?

MUSM25: Pues aprender en las clases.

Investigadora: ¿Qué es lo que no te gusta?

MUSM25: Lo que no me gusta es no pelear con mis amigos, si no ya con quien me voy a juntar.

Investigadora: ¿Cómo te llevas con tus compañeros?

MUSM25: Bien, me llevo bien.

Investigadora: Cuando tienes un problema ¿cómo lo solucionas?

MUSM25: Pos... respirando hondo y arreglándolo.

Investigadora: ¿Quién te enseñó a solucionarlos así?

MUSM25: Mis... papas.

Investigadora: Si hay un cambio importante en tu vida ¿Qué haces?

MUSM25: Pues tener que buscar nuevos amigos.

Investigadora: ¿Qué piensas de ti mismo?

MUSM25: ¿Cómo?

Investigadora: ¿De tí?

MUSM25: Este.... Casi no.... Me conozco tan bien.

Investigadora: ¿Por qué?

MUSM25: Es que no puedo saber bien que es lo que me gusta y que es lo que no me gusta.

Investigadora: ¿Qué es lo más padre de Sebastián?

MUSM25: Que soy buen portero.

Investigadora: ¿y lo no tan padre?

MUSM25: Pues que casi no se jugar futbol.

Investigadora: Pero si eres muy buen portero.

MUSM25: Si, pero no salgo a jugar y casi no se las puedo quitar a mis amigos.

Investigadora: ¿Cómo eran las clases de artes antes?

MUSM25: Pues eran pintar las paredes, hacer cosas.

Investigadora: ¿Te gustaban?

MUSM25: Pos sí.

Investigadora: Las clases que hemos tenido ¿Qué te han parecido?

MUSM25: Pos bien.

Investigadora: ¿Cuáles crees que son las diferencias?

MUSM25: La diferencia Es que antes no teníamos recreo (porque no se destinaba tiempo lectivo para artes, sino que se impartían como actividad recreativa durante el receso).

Investigadora: ¿Crees que las clases te han servido de algo?

MUSM25: Sí, para mí para saber lo de historia.

Investigadora: ¿Crees que te han ayudado en tus emociones?

MUSM25: Sí, pues en cómo ser feliz, me ayudan.

ESTUDIANTE LDSF20

Investigadora: ¿Cómo te sientes hoy?

LDSF20: Feliz.

Investigadora: ¿Por qué?

LDSF20: Porque me gusta venir mucho a la escuela y porque también juego mucho con mis amigos, y también por eso me gusta venir porque paso tiempo con mis amigos.

Investigadora: Cuéntame de tu familia

LDSF20: Yo vivo con mi abuelo y mi mamá y también con mi tío miguel, mi tío miguel no es tanto de convivir porque siempre está con su teléfono y mi mamá también, siempre está en su cuarto y casi nunca me habla, pero mi abuela es ahí con la que le ayudo a los quehaceres y así porque ella es la que me cuida, y es la que me lleva a la escuela y la que me trae, eh...

Investigadora: ¿Cómo es el carácter de tu abuela?

LDSF20: Pues a veces se enoja, se enoja, cuando se enoja se enoja, pero con ganas

Y cuando es feliz no es así, no sé cómo explicarlo, cuando está feliz es muy feliz mi abuela y cuando está enojada está muy enojada.

Investigadora: Si tienes un problema ¿Qué haces?

LDSF20: Hablando primero porque a los golpes no empezaría porque es malo y además podría (inaudible) podrían hacer y reporte o me pueden expulsar de la escuela por ir a los golpes, primero dialogar antes de ir a echar a los golpes porque es la mejor opción.

Investigadora: Y, ¿en casa?

LDSF20: Hablando primero.

Investigadora: Sí hay un cambio grande en tu vida ¿Cómo te sientes?

LDSF20: Pues muy mal porque llevo desde primero aquí y de mi casa tampoco porque ahí tengo muchos amigos desde que soy pequeña y me sentiría muy triste y diferente a los demás porque no soy tan... no convivo casi bien con las personas cuando están alrededor mío y las acabo de conocer no soy tanto de convivir con ellas.

Investigadora: ¿Qué piensas de ti misma?

LDSF20: Que soy muy alegre, mis compañeros dicen que yo soy muy alegre y siso y muy alegre, soy muy estudiosa y cuando me ponen a escribir algo o así y que otros compañeros empiezan antes que yo me dicen que siempre escribo muy rápido y todo lo hago muy bien, sin faltas de ortografía y todo eso y que sí me enojo, sí me enojo como mi abuela, así de enojarme feo, pero no a los golpes.

Investigadora: ¿Cómo eran las clases de artes antes?

LDSF20: ¿De artes?

Investigadora: Sí

LDSF20: He... no teníamos, nomás en primero es cuando tuvimos artes casi.

Investigadora: ¿Cómo te has sentido con las clases que hemos tenido?

LDSF20: Muy bien, porque me gustan mucho y son muy divertidas y nos enseña cosas nuevas que no conocía.

Investigadora: ¿Crees que te han servido de algo?

LDSF20: ¡Sí!

Investigadora: ¿En qué?

LDSF20: Porque todo lo que enseña. por ejemplo de la sinfonía, o ¿cómo era? Eso se lo platicué a mi abuela y mi abuela tampoco sabía sobre eso y con lo que me enseñaste yo se lo cuento a mi abuela por si ella no lo sabe.

Investigadora: ¿Crees que te han servido en algo relacionado con tus emociones?

LDSF20: Sí, porque si me enojo, primero pienso o reflexiono y ya sé que no estoy haciendo las cosas bien, lo arreglo y ya me pongo feliz porque lo arreglé y lo hice bien

ESTUDIANTE EGFDM9

Investigadora: ¿Cómo te sientes?

EGFDM9: Normal

Investigadora: Cuéntame de tu familia

EGFDM9: Vivo con mis papas y con mi hermano de 21 años y mi hermana de 16 años y mi... no, mi hermana de 15 años y mi hermana de 16 años y dos perritas se llaman Candy y Akira y una gatita que es malévola que parece que es del infierno, esta Sofí. Y ¿Cómo son? Sofí es muy aarrghh, Candy y Akira... Akira es muy juguetona, porque si no juegas con ella esta mmmhhhhh y Candy pues es muy bonita ella también le gusta jugar, pero desde que llego Akira como que se siente amenazada, mi papa la rescató cuando era pequeña, ella estaba suelta, nadie la tenía, y la iban a atropellar y un camión y mi papá, le hizo así, y agarro a la perrita sacrificándose el para salvar la perrita, pero el auto se frenó antes de que matara...

Investigadora: ¿Y lo adoptaron?

EGFDM9: Bueno nos quedamos varios meses pensando de ¿dónde? ¿De quién? ¿Para qué es? Y luego... ya la verdad sí la adoptamos, mi mama es muy juguetona, si dice que esto pasó pues ella se queda pensando sí, sí pasó o no, se queda pensando de es cierto no, es cierto o no, y ella es muy lógica, si yo le digo por ejemplo que existen los unicornios, ella dice que sí, pero ella en realidad no cree, solo dice que sí para que yo crea en eso, y dice que si yo creo en algo lo voy a hacer. Mi hermana pues era amigable juguetón, linda, cuando no tenía celular, pero ahora que tienen celular, solo esta así (imita a alguien viendo el teléfono) y le digo hermana si me dejaste tocar tu piano, ah ¿Cómo te dije que sí? Mi hermano él es youtuber, pero es muy aburrido en sus videos, solo esta... (Imita a alguien que no hace nada excepto sonidos como-u oh) le pongo chistes para que él los diga y el solo se queda ¿Qué le dijo? ¿Le dijo muuu? ¿O qué? No, no le dijo muy es muy obvio. Mi hermano grande, él trabaja en muchos lugares, trabajaba en McDonald's, en office depot, ahora trabaja en el morice, es muy bueno, he hecho hace algunos días cuando me corte el pelo dijo, no crezcas más y dijo como han crecido todos mis pajaritos, mi papá, pues... es muy enojón, de hecho, hoy se enojó conmigo, me dijo delicadita y chillona cuando porque me dolía un nervio acá en la piernita y me dijo chillona, pues eso me enfadó y pues mmmjjj

Investigadora: ¿Discutieron?

EGFDM9: Aja.

Investigadora: ¿Cómo te sientes en la escuela?

EGFDM9: Ah, me siento pues, bien, regular, me siento regular aquí.

Investigadora: ¿Qué es lo que te gusta y lo que no te gusta?

EGFDM9: De la escuela me gusta casi todo, solo lo que no me gusta es de que, por ejemplo, un día yo me traje unas colitas, estaban chuecas, y todos se empezaron a burlar, me dijeron chilindrina y eso no me gusta que los niños se burlen de la gente que se trajo un peinado feo porque su padre se lo hizo.

Investigadora: ¿Cómo es la relación con tus compañeros?

EGFDM9: Pues bien, no hay muchos que no me gusten, de hecho, hay mucho que gustan, me agradan, ósea me agradan Por ejemplo Naomy, Arleth, Cristal, todos mis compañeros, pues Justin, Emiliano, también me agrada Sofía.

Investigadora: ¿Cómo eran las clases de artes

anteriormente? EGFDM9: No había.

Investigadora: ¿Qué te han parecido las clases que hemos tenido?

EGFDM9: Me han gustado sí. Me gustan mucho porque acá te pueden sentir libre y acá puedes salir. Antes... una vez si salíamos afuera bueno no salíamos afuera, sino que salíamos con artes, estábamos encerrados en el salón y decíamos podemos salir un ratito, para dibujar algo y nos decían no, y nos dejaban encerrados.

Investigadora: ¿Cuáles son las

diferencias? EGFDM9: Más libres y más

expresivos.

Investigadora: ¿Te han servido de algo?

EGFDM9: Sí.

Investigadora: ¿En qué?

Investigadora: Mejoré en mi dibujo, la maestra solo imprimía dibujos y nos los dejaba para que los coloreáramos, eso yo no lo sentía que era arte, y ahora nosotros lo dibujamos.

Investigadora: ¿Te han ayudado a mejorar algún aspecto de tus emociones?

EGFDM9: No sabría decirte, pero con cada clase que estoy aquí la maestra quiere mejorar mi actitud, y eso es lo que me molesta, que no puedes cambiar a alguien que ya eres, pero mejoro poquito cada día

Solo me desahogué, cuando hago la cama, hago la cama y me desahogo, y se siente bien, pero nadie me escucha, y no se siente tan bien, o sea solo te desahogas, sacas algo, pero nadie te escucha y nadie te dice ni te aconseja.

