

Porello, Andrea Silvina

**El juego artístico, experiencias
educativas integrales: un abordaje
en niños de 6 a 8 años en una
escuela de Monte Maíz de la
Provincia de Córdoba**

**Tesis para la obtención del título de posgrado de
Doctora en Educación**

Director: Bologna, Eduardo

Documento disponible para su consulta y descarga en Biblioteca Digital - Producción Académica, repositorio institucional de la Universidad Católica de Córdoba, gestionado por el Sistema de Bibliotecas de la UCC.



[Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial-Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)



**UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE CÓRDOBA**

Universidad Jesuita

**FACULTAD DE EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

TESIS DOCTORAL

EL JUEGO ARTÍSTICO, EXPERIENCIAS EDUCATIVAS INTEGRALES

UN ABORDAJE EN NIÑOS DE 6 A 8 AÑOS

**EN UNA ESCUELA DE MONTE MAÍZ
DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA.**

Presentada por

ANDREA SILVINA PORELLO

Córdoba, abril de 2022.-

TESIS DOCTORAL

**EL JUEGO ARTÍSTICO, EXPERIENCIAS EDUCATIVAS INTEGRALES
UN ABORDAJE EN NIÑOS DE 6 A 8 AÑOS
EN UNA ESCUELA DE MONTE MAÍZ, PROVINCIA DE CÓRDOBA.**

Presentada por

ANDREA SILVINA PORELLO

Director de tesis

DOCTOR EDUARDO BOLOGNA

Tesis para optar al título de Doctor en Educación

*Dedico esta investigación a mi familia,
por su comprensión y el tiempo que me han cedido para que pueda realizarla.*

*A mis padres,
que sembraron en mí el amor al conocimiento, me alentaron y cubrieron con sus presencias
largos fines de semana de cursado, cuidando a mis hijas desde el amor y la alegría que sólo
pueden dar abuelos como ellos.*

*A mis maestros,
mi escuela y mi pueblo porque uno no puede lograr muchas cosas si no tuvo un contexto que
lo favoreció y en ellos encuentro mis más profundas inspiraciones de gente apasionada, que
ama lo que hace y tiene un fuerte compromiso comunitario; valores que animan este proyecto
y en ellos están sus raíces.*

AGRADECIMIENTOS

Al Director del Doctorado en Educación, Dr. Horacio Ademar Ferreyra por su disposición, compromiso y acompañamiento en este recorrido académico.

A mi director de tesis, Dr. Eduardo Bologna quien me acompaña en este camino de aprender a investigar, siempre confiando y alentando.

A mi Tutora, Dra. Leticia Elizabeth Luque de quien he aprendido mucho porque con cada señalamiento se abrían múltiples aprendizajes acerca del arte de investigar de manera comprometida y rigurosa.

A la artista uruguaya Agó Páez Vilaró quien de manera generosa, entusiasta y comprometida se sumó con su obra al sentido de esta investigación y autorizó su uso en el diseño de los materiales del dispositivo, convencida de lo que el arte puede ofrecer a la educación.

A mi amiga Fernanda Martín por creer en mis ideas, sumarse y redimensionarlas desde la apuesta, la acción comprometida y especialmente desde el amor incondicional que nos tenemos.

A mi amiga y compañera del Doctorado Raquel Sandrone por sus aportes y debates sobre mi trabajo de investigación que, desde una mirada de supervisor, interpeló mi mirada de psicopedagoga y así, en largas charlas, lo interdisciplinar se vio potenciado.

A la Lic. en Psicología Carolina Arrien quien colaboró en la revisión de las correcciones de la batería de test aplicados, donde las charlas y análisis sobre las dudas acerca de los indicadores evaluados hizo enriquecernos desde la interdisciplina, como profesionales de la salud y especialmente desplegar nuestra amistad.

A los directivos y educadores de la escuela donde se llevó a cabo la investigación, por la confianza y participación en este estudio, así el espíritu del conocimiento co construido acompañó todo el proceso y los convierte en coautores.

A todos los niños y niñas que participaron de esta investigación, a sus padres que lo permitieron confiando en que lo que se les proponía era una invitación a participar de una experiencia educativa significativa, esas que sirven para la vida.

RESUMEN

La complejidad del contexto educativo genera una fuerte demanda de propuestas eficaces que contribuyan al desarrollo integral de niños y niñas, la prevención de problemas de aprendizaje y la promoción de la convivencia. Este trabajo de investigación tiene como objetivo comprender el modo en que el juego artístico promueve el desarrollo de las capacidades emocionales, sociales y cognitivas desde una perspectiva integral en niños de 6 a 8 años en un contexto situado.

Se lleva adelante un diseño mixto CUALI-cuanti (Hernández Sampieri, et al. 2010) con predominancia cualitativa.

Los resultados y conclusiones señalan que el dispositivo de juego artístico repercute de manera positiva y significativa en el despliegue de las capacidades emocionales, sociales y cognitivas de los niños y niñas que participan en la experiencia educativa.

Esto requiere que el educador realice un abordaje particular para identificar aquellas producciones simbólicas que mejor representan a cada estudiante, para esto debe partir con un enfoque psicoanalítico y psicopedagógico para luego, desde un enfoque constructivista, detectar las capacidades fundamentales y diseñar trayectorias educativas personalizadas. Se advierte que si este proceso se invierte se diluye lo singular y se privilegian las categorizaciones.

Del estudio realizado se infiere que la capacidad creativa adquiere un lugar fundamental entre las demás capacidades porque visibiliza la transicionalidad y singularidad de las mismas. Esto favorece la comprensión de las diferencias y confirma la potencialidad del juego artístico como su mejor aliado, lo que requiere revisar el lugar periférico del mismo en la escuela.

PALABRAS CLAVES: aprendizaje, arte, juego educativo, desarrollo del niño, educación integral

ABSTRACT

The complexity of the educational context generates a strong demand for effective proposals that contribute to the integral development of boys and girls, the prevention of learning problems and the promotion of coexistence. This research work aims to understand the way in which artistic play promotes the development of emotional, social and cognitive

capacities from a comprehensive perspective in children aged 6 to 8 years in a situated context.

A mixed QUALI-quantitative design is carried out (Hernández Sampieri, et al. 2010) with qualitative predominance.

The results and conclusions indicate that the artistic game device has a positive and significant impact on the deployment of the emotional, social and cognitive capacities of the children who participate in the educational experience.

This requires that the educator carry out a particular approach to identify those symbolic productions that best represent each student, for this he must start with a psychoanalytic and psychopedagogical approach and then, from a constructivist approach, detect the fundamental capacities and design personalized educational trajectories. It is noted that if this process is reversed, the singular is diluted and categorizations are privileged.

It is found that the creative capacity acquires a fundamental place among the other capacities because it makes their transitionality and singularity visible. This favors the understanding of the differences and confirms the potential of the artistic game as its best ally, which requires reviewing its peripheral place in the school.

KEYWORDS: learning, art, educational game, child development, comprehensive education

ÍNDICE GENERAL DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS /...3

RESUMEN /...4

ABSTRACT /...4

INTRODUCCIÓN /...17

1. Presentación de la Tesis /...17

2. Contextualización del Tema /...17

3. Fundamentos que Sustentan /...21

4. Anticipación del Contenido y la Estructura del Informe /...24

CAPÍTULO I: PLANTEO DE LA INVESTIGACIÓN /...27

1.1. Delimitación y Justificación del Tema de Estudio /...28

1.2. Planteamiento del Problema /...34

1.3. Objetivo General /...34

1.3.1. Objetivos Específicos /...34

1.4. Preguntas Vinculadas con el Problema de Investigación /...35

1.5. Supuestos /...36

1.6. Relevancia Científica y Social de la Investigación /...36

CAPÍTULO II: MARCO REFERENCIAL /...38

2.1. En Diálogo con la Normativa Vigente /...39

2.2. Antecedentes /...52

2.2.1. Revisión de los Principales Antecedentes acerca del Juego /...52

2.2.2. Revisión de los Principales Antecedentes en Educación Artística /...63

CAPÍTULO III: MARCOS TEÓRICO Y CONCEPTUAL /...69

3.1. Marco Teórico /...70

3.1.1. El Juego Artístico desde Diferentes Enfoques /...70

3.1.2. Enfoque Constructivista: En Diálogo con la Teoría de Vygotsky /...71

3.1.3. Enfoque Psicoanalítico /...75

3.1.3.1. En Diálogo con Freud /...76

3.1.3.2. En Diálogo con Jung /...77

3.1.3.3. En Diálogo con la Teoría de Winnicott /...79

3.1.4. Enfoque Psicopedagógico: En Diálogo con Schlemenson /...86

3.1.5. Enfoque de la Educación Artística /...89

3.2. Marco Conceptual /...98

3.2.1. El Juego Artístico, Experiencias Integrales /...98

3.2.2. El Juego Artístico una Diada que lo Sostiene como Derecho, Contenido y Medio /...103

CAPÍTULO IV: MARCO METODOLÓGICO /...109

4.1. Parte 1: Proceso Metodológico /...110

4.1.1. Abordaje Cuantitativo /...116

4.1.1.1. Estrategia Metodológica /...118

4.1.1.2. Descripción de los Instrumentos Utilizados y Normas de Aplicación, Corrección e Interpretación /...121

4.1.2. Abordaje Cualitativo /...128

4.1.2.1. Estrategias Metodológicas /...128

4.1.2.2. Instrumentos y Procesos de Construcción de Datos /...130

4.1.3. Cuestionario de Evaluación del Dispositivo /...130

4.1.3.1. El Paso a Paso /...130

4.1.3.2. Retroceder para Avanzar /...132

4.1.4. Entrevista en Profundidad con el Educador que Coordina la Experiencia/...	136
4.1.4.1. El Paso a Paso /...	136
4.1.5. Bitácoras /...	139
4.1.5.1. El Paso a Paso /...	139
4.1.5.2. Retroceder para Avanzar /...	142
4.1.5.3. Decidir, Profundizar y Reflexionar para Interpretar /...	147
4.1.6. Diario de campo /...	149
4.1.6.1. El Paso a Paso /...	149
4.2. Parte 2: Dispositivo Mandalas para la Paz. Artista Invitada Agó Páez Vilaró/...	151
4.2.1. Descripción del Dispositivo Educativo /...	154
4.2.1.1. Introducción /...	154
4.2.1.2. Objetivos Generales y Específicos /...	154
4.2.1.3. Características del Dispositivo Basado en el Juego Artístico /...	155
4.2.1.4. Mandalas para la Paz, Configuración del Dispositivo /...	155
4.2.1.5. Encuadre para Desarrollar el Dispositivo con un Grupo /...	158
4.2.1.6. Los Juegos del Dispositivo /...	161
4.2.1.7. Diseño de los Materiales Disponibles y Necesarios para Llevar Adelante el Dispositivo /...	168
4.2.1.8. Criterios de Intervención /...	169
4.2.1.9. Rol del Educador/Coordinador durante la Intervención /...	172
4.2.1.10. Consigna y Fichas de Juegos /...	173

Taller 1: Juego N° 1. Ayúdame a mirar	/...175
Taller 1: Juego N° 2. Caja del artista	/...178
Taller 2: Juego N° 3. Somos burbujas	/...180
Taller 3: Juego N° 4. Los mandalas y el color	/...182
Taller 3: Juego N° 5. Dígalo con mímica	/...184
Taller 4: Juego N° 6. El arco iris que somos	/...186
Taller 4: Juego N° 7. Te regalo un círculo	/...189
Taller 5: Juego N° 8. Un color rojo para mi arco iris	/...190
Taller 5: Juego N° 9. Pintura con aire musical	/...192
Taller 5: Juego N° 10. Imagina ¿qué sucede ahí?	/...193
Taller 6: Juego N° 11. Un color anaranjado para mi arco iris	/...194
Taller 6: Juego N° 12. Un mandala de aromas y sabores	/...196
Taller 6: Juego N° 13. ¡Un mandala delicioso!	/...197
Taller 7: Juego N° 14. Un color amarillo para mi arco iris	/...199
Taller 7: Juego N° 15. Era un círculo de cartón y se transformó en...	/...201
Taller 7: Juego N° 16. Un mandala de estación	/...202
Taller 8: Juego N° 17. Un color verde para mi arco iris	/...203
Taller 8: Juego N° 18. A crear un mandala con iconografía propia, te lo cuento sin palabras	/...205
Taller 9: Juego N° 19. Un color azul para mi arco iris	/...206
Taller 9: Juego N° 20. Un mandala virtuoso	/...208
Taller N° 9: Juego 21. Un mandala en movimiento	/...210
Taller 10: Juego N° 22. Un color magenta para mi arco iris	/...211
Taller 10, Juego N° 23. Un mandala para la amistad	/...213
Taller 10: Juego N° 24. Un mandala de objetos – poemas	/...215
Taller 11: Juego N° 25 Un color violeta para mi arco iris	/...217

Taller 11: Juego N° 26. Un mandala de despedida y bienvenida /...218

Taller 12: Juego N° 27. Mi Mandala para la Paz /...221

Taller 12: Juego N° 28. Nuestro Mandala para la Paz /...222

Taller 12: Evaluación del Dispositivo /...224

CAPÍTULO V: RESULTADOS /...225

5.1. Objetivos 1 y 2 /...226

5.1.1. Dimensión Cognitiva /...227

5.1.1.1. Escala de Personalidad Creadora (EPC) /...228

5.1.1.2. Prueba de Imaginación Creativa (PIC) /...229

5.1.2. Dimensión Social /...231

5.1.2.1. Cuestionario de estrategias cognitivas de interacción social /...231

5.1.2.2. BAS 1. Batería de socialización /...236

5.1.3. Dimensión Emocional /...244

5.1.3.1. Escala de Autoconcepto (E.A.) /...244

5.2. Objetivo 3 /...246

5.2.1. Capacidades Emocionales /...252

5.2.2. Capacidades Sociales /...253

5.2.3. Capacidades Cognitivas /...253

5.2.4. Entrevista en Profundidad con el Educador que Coordina la Experiencia/...255

5.2.4.1. Las Capacidades Emocionales de los Estudiantes desde la Perspectiva del Educador /...255

5.2.4.2. Las Capacidades Sociales de los Estudiantes desde la Perspectiva del Educador /...256

5.2.4.3. Las Capacidades Cognitivas de los Estudiantes desde la Perspectiva del Educador /...256

5.2.4.4. Juegos Preferidos por los Niños y Niñas según la Perspectiva del

Educador	/...257
5.3. Objetivo 4	/...261
5.3.1. Ejemplos	/...263
5.4. Objetivo 5	/...270
Capítulo VI: DISCUSIONES Y CONCLUSIONES	/...278
6.1. Discusiones	/...279
6.1.1. Discusión 1: Repercusiones del Juego Artístico en las Capacidades de los Estudiantes	/...280
6.1.2. Discusión 2: Las Singularidades del Desarrollo de las Capacidades de los Estudiantes en el Juego Artístico	/...288
6.1.3. Discusión 3: La Perspectiva Integral en el Juego Artístico	/...297
6.2. Conclusiones	/...302
6.3. Limitaciones de este Estudio	/...304
6.4. Algunos Aportes...	/...304
6.5. Proyecciones Derivadas	/...321
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	/...322
ANEXOS	/...338
Anexo I – Instrumentos	/...339
Anexo II – Resultados Cuantitativos	/...438
Anexo III – Resultados Cualitativos	/...451
TABLAS - FIGURAS	
CAPÍTULO IV: MARCO METODOLÓGICO	

Tabla 1	Instrumento Dimensión/Categorías de análisis	/...116
Tabla 2	Instrumento Condiciones/Fases en la aplicación de los test	/...118
Tabla 3	Matriz de resultados en términos de comparación de grupos	/...120
Tabla 4	Ítems positivos en la escala de evaluación del auto concepto infantil EA	/...127
Tabla 5	Definición de instrumentos de recolección de datos cualitativos, participantes y unidad de análisis	/...129
Tabla 6	Matriz que expresa mediante colores las repercusiones del dispositivo en las capacidades/...	133
Tabla 7	Matriz de digitalización. Primera Pregunta: ¿qué es lo que más te ha gustado de la experiencia de juego que hemos realizado? ¿Qué te ha aportado?	/...134
Tabla 8	Matriz de digitalización. Segunda Pregunta parte a:) Indica los juegos que más te han gustado y también los que menos, explicando por qué	/...134
Tabla 9	Matriz de digitalización. Segunda Pregunta parte b:) Indica los juegos que menos te han gustado, y explica por qué	/...134
Tabla 10	Matriz de digitalización. Tercera Pregunta: ¿Qué opinas sobre el debate que hacemos al finalizar los juegos? ¿Has aprendido algo en esta fase de los juegos cooperativos?/...	134
Tabla 11	Matriz de digitalización. Cuarta Pregunta	/...135
Tabla 12	Matriz de digitalización de los cuestionarios de evaluación de la experiencia por los niños y niñas	/...135
Tabla 13	Matriz descriptora del proceso codificación y categorización de los datos	/...135
Tabla 14	Matriz que registra el proceso de codificación de los párrafos de la entrevista según los ejes de contenido en la entrevista en profundidad al docente coordinador/...	137
Tabla 15	Codificación de Capacidades Emocionales	/...137
Tabla 16	Codificación de Capacidades Sociales	/...138
Tabla 17	Codificación de Capacidades Cognitivas	/...138
Tabla 18	Juegos Preferidos	/...139

- Tabla 19** Matriz de conversión de codificación de estudiantes en números a una singularizante /...143
- Tabla 20** Matriz de selección del material de cada bitácora que refleja el idioma propio/...143
- Tabla 21** Capacidades emocionales, categorías y códigos /...144
- Tabla 22** Capacidades sociales, categorías y códigos /...145
- Tabla 23** Capacidades cognitivas: Creatividad, categorías y códigos /...146
- Tabla 24** Matriz de reagrupación, codificación para el análisis de las capacidades en las producciones singulares de los estudiantes /...147
- Tabla 25** Matriz de caracterización, análisis e interpretación de las particularidades de las capacidades de los niños y niñas a partir de los juegos artísticos desde una perspectiva integral /...148
- Tabla 26** Matriz de Categorías y Códigos /...150
- Tabla 27** Tipos de juegos /...161
- Tabla 28** Tipos de juegos. Ejemplos /...163
- Tabla 29** Juegos que componen los talleres /...167
- Figura 1** La exposición de arte - tarjetas de emoción y color /...168
- Figura 2** Bitácora /...169

CAPÍTULO V: RESULTADOS

- Tabla 30** Matriz Condiciones/Fases en la aplicación de los test /...226
- Tabla 31** Matriz de resultados comparativos en conductas características y rasgos de personalidad creadora /...228
- Tabla 32** Matriz de resultados comparativos en la creatividad verbal /...229
- Tabla 33** Matriz de resultados comparativos en la creatividad gráfico-figurativa /...230
- Tabla 34** Matriz de resultados comparativos en la creatividad total /...232
- Tabla 35** Matriz de resultados comparativos en EIS Directas /...233
- Tabla 36** Matriz de resultados comparativos en EIS Indirectas /...232

- Tabla 37** Matriz de resultados comparativos en EIS Agresivas /...234
- Tabla 38** Matriz de resultados comparativos en EIS Totales /...235
- Tabla 39** Matriz de resultados comparativos en Liderazgo /...237
- Tabla 40** Matriz de resultados comparativos en Jovialidad /...238
- Tabla 41** Matriz de resultados comparativos en Sensibilidad Social /...239
- Tabla 42** Matriz de resultados comparativos en Respeto-Autocontrol /...240
- Tabla 43** Matriz de resultados comparativos en Agresividad -Terquedad /...241
- Tabla 44** Matriz de resultados comparativos en Apatía-Retramiento /...241
- Tabla 45** Matriz de resultados comparativos en Ansiedad-Timidez /...242
- Tabla 46** Matriz de resultados comparativos en Criterial Social /...243
- Tabla 47** Matriz de resultados comparativos en el Autoconcepto /...245
- Tabla 48** Matriz de resultados del Tercer agrupamiento en colores /...246
- Tabla 49** Matriz de resultados del Tercer agrupamiento en colores que refleja la repercusión del dispositivo en las capacidades desde la perspectiva del educador /...258
- Tabla 50** Conversión de codificación de estudiantes, de números a una codificación singularizante /...261
- Tabla 51** Selección del material de cada bitácora que refleje el idioma propio: paleta de color + iconografía, donde se prioriza la perspectiva integral /...261
- Tabla 52** Matriz ejemplo. Sujeto que pinta la admiración de color violeta y su artista preferida es Violeta /...264
- Tabla 53** Matriz ejemplo. Sujeto simpático que pinta la alegría de color amarillo /...265
- Tabla 54** Matriz caracterización, análisis e interpretación de las particularidades de las capacidades desde una perspectiva integral /...267
- Tabla 55** Ejemplo de Codificación del juego (JuegoNº8 - Creatividad Verbal) /...270
- Tabla 56** Ejemplo de Codificación del juego (JuegoNº13 - Creatividad Constructiva) /...273
- Tabla 57** Matriz de Categorización, codificación y selección de indicadores /...274

Capítulo IV: DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

Tabla 58 Características del juego artístico /...305

Tabla 59 Matrices que colaboran en reconocer a cada uno de los estudiantes en su singularidad desde sus producciones para identificar sus capacidades desde una perspectiva integral: * en los juegos de creatividad gráfica * en los juegos de creatividad verbal * en los juegos de creatividad plástica constructiva /...307

ABREVIATURAS

AMIA: Asociación Mutual Israelita Argentina

A.S.: Ansiedad Social

BAS 1: Batería de socialización

CABS: Children Assertive Behavior Scale

CFE: Consejo Federal de Educación

CISO-NIII: Cuestionario de Interacción Social para niños cuarto grado de educación

COVID-19: Coronavirus Disease 2019. En español: Coronavirus Enfermedad 2019

CUAL-cuanti: Refiere a la metodología Cualitativa y cuantitativa con predominancia en el abordaje cualitativo

E.A.: Escala de Evaluación del Autoconcepto infantil

E.IS: Cuestionario de estrategias cognitivas de interacción social

E.P.C: Escala de Personalidad Creadora

E.S.I.: Educación Sexual Integral

H.S.: Habilidad Social

I.E.: Institución Educativa

L.E.N.: Ley de Educación Nacional

P.I.C.: Prueba de imaginación Creativa

RNI: Relevamiento Nacional de Investigaciones Educativas

TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

UNICEF: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

UPV: Universidad del País Vasco

TRCABS: Teacher 's Rating of Children's Assertive Behavior Scale

INTRODUCCIÓN

1. Presentación de la Tesis

El presente trabajo de investigación es fruto de los estudios cursados en el Doctorado de Educación, en la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba. Esta tesis, además de ser un producto con fines principalmente académicos, es una respuesta a inquietudes personales del investigador originadas en la experiencia clínica a partir de problemáticas presentadas en el proceso de aprendizaje y la continuación de la línea de investigación planteada en los resultados de la tesis de Maestría en Psicología Clínica.

Se considera pertinente porque busca comprender de manera profunda cómo el juego artístico puede convertirse en un dispositivo eficaz que colabora en la transformación de una educación centrada en el aprendizaje desde una perspectiva integral, es decir, busca propiciar experiencias educativas subjetivantes con el fin de disminuir los factores de riesgo que inciden en el fracaso escolar comprendiéndolos desde una visión holística del estudiante.

Asimismo, esta tesis se inscribe en el marco del propósito expresado por la comunidad educativa de pertenencia: la proyección social, entendida como una función de transferencia de conocimientos que la Universidad Católica de Córdoba ha adoptado como parte constitutiva de su modelo de enseñanza y de aprendizaje.

2. Contextualización del Tema

Aunque es difícil precisar el momento de emergencia del tema que aquí ocupa, la fuente de este trabajo se remonta al año 2004 a partir de las prácticas que la autora lleva a cabo como psicopedagoga clínica en una localidad de la Provincia de Córdoba y sus alrededores. En ese contexto, se desarrollan procesos de integración escolar y de orientaciones psicopedagógicas para realizar adecuaciones de acceso a niños que presentan dificultades en el proceso de aprendizaje.

Entonces, la preocupación por los niños y niñas que tienen problemas de aprendizaje con riesgo de fracasar escolar y socialmente, lleva a tomar la decisión de colaborar en la transformación de algunas concepciones educativas que impiden mirarlos desde la perspectiva de la integración. En aquel momento (entre los años 2002 y 2006), esta perspectiva se presenta como un gran desafío para las instituciones escolares en las que prevalece una educación

organizada y pensada desde el conductismo.

En esos años, la perspectiva constructivista empieza a cuestionar las modalidades de gestión y las configuraciones didácticas, esto explica la tensión que genera en la escuela integrar a niños y niñas con discapacidad o con dificultades de aprendizaje. En este sentido, se detecta que, a la hora de tomar decisiones escolares, la evaluación por resultados en términos de contenidos curriculares disciplinares pone en riesgo el trayecto escolar de los estudiantes.

En la práctica clínica el juego y el universo artístico resultan una vía pertinente para el diagnóstico y las intervenciones terapéuticas puesto que favorecen la dinamización en las formas de enseñar y de aprender que, por su rigidez y/o sobreadaptación, producen inhibiciones o empobrecimientos en la producción simbólica de los niños y niñas. Se identifica a la capacidad creativa como un indicador que aparece comprometido en los niños y niñas con dificultades de aprendizaje. Y en esa dirección avanza la formación de docentes y estudiantes centrada en la búsqueda de estrategias tales como el juego y el universo artístico de la literatura, el cine, la música y en especial, las artes visuales porque promueven experiencias significativas y creativas que permiten al niño/niña despertar su deseo por aprender.

Por otro lado, la interacción constante de la investigadora con instituciones educativas permite detectar escasa presencia del arte y de tiempo de juego en las escuelas de la región suroeste de la Provincia de Córdoba. La carencia de espacios culturales y las grandes distancias a los centros urbanos que sí cuentan con ellos, complejizan la accesibilidad a las propuestas existentes. Esto conduce a centrar la práctica psicopedagógica en el diseño de estrategias de prevención primaria y promoción de experiencias educativas basadas en el juego y el universo artístico.

Dichas estrategias no solo cumplen con la misión de democratizar los bienes culturales, sino que también fomentan un abordaje desde el paradigma constructivista y permiten atender a la necesidad de otorgar un lugar diferente a la creatividad, al juego y al arte en el ámbito escolar como promotores del desarrollo integral de los estudiantes.

Así, se plantean objetivos que se dirigen a evaluar las repercusiones de la inclusión del universo artístico en las prácticas pedagógicas desde una perspectiva integral, se propone a los participantes jugar con una obra de arte y a partir de ella, pensar en ejes transversales para integrar las diferentes áreas de conocimiento en el marco de los diseños curriculares de las escuelas de Educación Primaria de la Provincia de Córdoba, y se parte de la siguiente hipótesis: la democratización de los bienes culturales, mediante la presencia de una exposición de arte en

la escuela, permite a las docentes diseñar propuestas innovadoras que repercuten en la creatividad de los niños.

Se trabaja en un programa denominado **Obra de Arte Busca Espectador** avalado por el equipo de conducción del Instituto Superior de Formación Docente de la Provincia de Córdoba y sustentado por las Secretarías de Cultura de algunas localidades de la provincia de Córdoba. En su tratamiento, la exposición de las obras del artista plástico Carlos Páez Vilaró (uruguayo) es llevada a cada escuela participante durante una semana en la que, a partir de la muestra, los docentes abordan con los estudiantes diferentes propuestas de juego para el desarrollo de la creatividad. El docente, además, asume el compromiso de registrar la experiencia –con un porcentaje alto de respuestas– a los fines de la investigación.

Entre las representaciones que tienen los docentes –conocidas a partir de evaluaciones, registros y entrevistas con docentes y directivos– se encuentra que la creatividad está asociada al arte. Si bien los directivos y los docentes plantean que el arte es valorado desde sus visiones personales, tiene un carácter accesorio especialmente en la evaluación educativa y en el currículo escolar. Lo artístico adquiere en este estudio valor recreativo, sin implicancia intelectual, inclinado a lo afectivo; a diferencia de otros ámbitos del conocimiento como la matemática y la lengua. Estas mismas representaciones de lo artístico se asocian al pensamiento creativo. Aquí se refleja el paradigma de la escuela tradicional que opera dando valor exclusivamente a la dimensión cognitiva en el proceso de enseñanza y de aprendizaje –dimensión reducida a la cantidad de contenidos conceptuales enseñados y aprendidos– en el que la creatividad dista mucho de ser asociada a una capacidad cognitiva o intelectual presente en todos los contenidos curriculares.

El recorrido realizado hace que la creatividad se convierta en el tema de la tesis de la Maestría en Psicología (2012) ya que lejos de las representaciones sociales y escolares que se tienen de ella, la creatividad remite a la dimensión cognitiva del desarrollo. Todo lo cual pone de manifiesto que un contenido cultural implica y supone una base socioemocional que es interdependiente del proceso lógico cognitivo (Vigotsky, 2003). Lejos de ser un atributo del arte, está presente en todo aprendizaje significativo, es desarrollable y es una capacidad que aparece de alguna manera retenida o inhibida en los niños y niñas que presentan problemas de aprendizajes.

La importancia de desarrollar el pensamiento creativo en los niños y las niñas está dada en el potencial creativo de cada sujeto donde radica la posibilidad de transformación de la

realidad para el bien individual y común.

El estudio emplea una metodología cuasi experimental, concreta un diseño correlacional con medidas repetidas pre test intervención y post test con grupo control. La utilización de esta metodología y la evaluación mediante una batería de test, está basada en la intención de validar los resultados con herramientas (batería de test) utilizadas en variadas investigaciones previas que culturalmente gozan de presunción de objetividad y así, favorecer el reconocimiento de la creatividad como una capacidad cognitiva compleja y alejada del carácter accesorio, lúdico y subjetivo que aparece en las representaciones sociales de los investigados.

Los resultados obtenidos muestran que el dispositivo tiene un impacto positivo en el desarrollo del pensamiento creativo en los niños y niñas que participan de él y que hay diferencia a favor con respecto al grupo control. Se confirma entonces la hipótesis planteada que propone que el programa estimula la creatividad infantil. De esta manera aporta validez al mismo y ratifica la necesidad de incluir este tipo de actividades de juego artístico en el ámbito escolar como instrumento de prevención primaria y de desarrollo, en contextos clínicos y educativos.

De este trabajo se abren diferentes líneas de investigación: 1) Evaluar este programa a través de otros instrumentos para explorar de forma más exhaustiva la creatividad gráfica. 2) Evaluar el efecto del programa en interacción con la formación y las características del adulto que dirige la intervención y 3) Evaluar la repercusión del programa sobre aspectos emocionales y sociales en los niños y niñas-

Es en relación con esta última línea de investigación que, en el marco del Doctorado en Educación, se lleva adelante un estudio enmarcado en el paradigma de la complejidad y versa sobre **el juego artístico como un dispositivo educativo que promueve el desarrollo de las capacidades emocionales, sociales y cognitivas desde una perspectiva integral en niños y niñas de 6 a 8 años de una escuela de Monte Maíz de la Provincia de Córdoba**. El foco de la investigación está puesto en comprender de qué modo y mediante qué procesos el juego artístico promueve el desarrollo de las capacidades de todos y cada uno de los estudiantes desde una perspectiva integral que supere las categorizaciones que predominan en el sistema educativo.

3. Fundamentos que Sustentan

En el presente estudio la educación integral refiere a prácticas educativas que promueven instancias de producción simbólica (Álvarez, 2004; Schlemenson, 2001), es decir, que permiten la apropiación singular que cada sujeto hace del lenguaje y de los objetos de conocimiento al mismo tiempo en tanto oferta simbólica de inscripción social y en la medida en que es capaz de otorgarle sentido a su experiencia subjetiva.

A su vez, el juego artístico es considerado un dispositivo que propicia un espacio de encuentro con el arte a través del cual se configura una experiencia de intimidad con la obra que promueve procesos de simbolización complejos que tienen la potencia de desplegar transformaciones subjetivas e intersubjetivas en los estudiantes en la medida que las diferentes propuestas dejan en los sujetos efectos de autoría y al mismo tiempo, oportunidades para el reconocimiento del otro y de cada uno. Donde se pueden visibilizar y reflexionar sobre los procesos complejos de producción simbólica mediante las representaciones heterogéneas (escritos, dibujos, dramatizaciones, narraciones) que se producen en esas experiencias educativas, en las cuales la identificación de cada una de las capacidades emocional, social y cognitivas de niños y niñas se verán puestas en juego de manera intrincada, dando prioridad al abordaje del sujeto en su totalidad.

Con este propósito y a partir de un concepto de educación como transformación (Niremberg, 2013) se diseña –con una metodología mixta con predominancia cualitativa (Hernández Sampieri, et al. 2010,) un dispositivo (Zerbino, 2007) basado en el juego artístico fundamentado en antecedentes que posicionan al juego como una vía eficiente para lograr la experiencia de una educación para la transformación personal (Winnicott, 1996; Rodolfo, 2019; Vigotsky, 2003; Garaigordobil, 2005a; Schlemenson y Grunin, 2013). Para poner en práctica este dispositivo se elaboran materiales pedagógicos que buscan favorecer las condiciones que suscitan una experiencia integral y a través de los mismos, poder identificar las capacidades de cada uno de los niños y niñas a partir de indicadores que remitan a la totalidad de la persona. La educación es una apuesta al desarrollo de cada sujeto a lo largo de toda la vida, atendiendo a su singularidad que no está deslindada del contexto que lo sitúa, lo condiciona y potencia.

Esto lleva a plantear que la complejidad del contexto educativo (Guyot, 2016) genera una fuerte demanda de propuestas eficaces que contribuyan al auténtico desarrollo integral de niños y niñas favoreciendo el aprender, la convivencia y los sentidos de la educación desde una perspectiva de formación humanizante donde la comprensión de la diferencia sea su rasgo

esencial. La escuela requiere entonces de investigaciones que permitan avanzar hacia la calidad educativa tendiente a la formación integral y a la justicia educativa.

Este trabajo busca comprender en profundidad de qué modo el juego artístico como dispositivo educativo promueve el desarrollo de las capacidades sociales, emocionales y cognitivas desde una perspectiva integral; lo que permite indagar sobre los procesos simbólicos que se ponen en juego en las diferentes propuestas e identificar de qué manera favorece en cada niño/niña la singularización de la experiencia. La reflexión sobre estos procesos a partir del material de campo –desde las consignas a las producciones construidas por los estudiantes y docentes que participan– permite avanzar hacia la comprensión de las repercusiones de la experiencia en sus capacidades sociales, emocionales y cognitivas, priorizando la perspectiva integral; y se pretende avanzar también hacia la comprensión de cómo el juego artístico se constituye en un dispositivo que favorece visibilizar esta dimensión y colabora para que no quede reducida a una valoración subjetiva en la que el problema no estaría en la subjetividad sino en la opacidad de lo que entendemos por integralidad. Es allí donde muchas veces radica el problema o desafío de diseñar y sostener, desde las capacidades y saberes fundamentales, trayectorias escolares personalizadas.

En este estudio se plantea el juego artístico como un espacio privilegiado para avanzar en dicho sentido, razón por la cual el interrogante que se prioriza en esta tesis es el siguiente: ¿De qué modo el juego artístico promueve el desarrollo de las capacidades socioemocionales y cognitivas desde una perspectiva integral en niños de 6 a 8 años en una escuela de una localidad de la Provincia de Córdoba? Y en este sentido, ¿qué tipo de experiencias suscita el juego artístico que podrían favorecer dicha perspectiva?

Para dar respuesta a estos interrogantes se proponen como objetivos específicos los siguientes:

- 1.-Identificar las capacidades emocionales, sociales y cognitivas de los niños de 6 a 8 años que han sido o no expuestos al juego artístico.
- 2.-Comparar las capacidades emocionales, sociales y cognitivas de los niños que realizaron juegos artísticos en relación con aquellos que no experimentaron esta experiencia educativa.
- 3.-Interpretar, desde la perspectiva de los participantes, las significaciones que le otorgan a las experiencias educativas vividas a través del juego artístico.

4.-Analizar las particularidades en el desarrollo de las capacidades emocionales, sociales y cognitivas de los niños y niñas que han sido expuestos al juego artístico.

5.-Identificar y analizar las potencialidades del juego artístico como facilitador de la comprensión de las diferencias y del bienestar individual y social en un ámbito educativo situado.

El dispositivo planteado busca promover el desarrollo de las capacidades y encontrar modos para poder identificarlas y acompañar el proceso de su despliegue integral. Para ello se prevén recursos educativos inspirados en la obra de la artista uruguaya Agó Páez Vilaró que permitan obtener información relevante y pertinente sobre las capacidades de cada uno de sus estudiantes, no solo desde sus categorizaciones apriorísticas anunciadas en la entrada de campo; y mediante instrumentos de recolección de datos cualitativos (bitácoras, diarios de campo...) se puede avanzar hacia la identificación de las mismas priorizando una perspectiva integral, entendida como aquella que atiende al proceso de singularización de la experiencia educativa.

Esto requiere poner en diálogo considerar la normativa vigente sobre el tema –la cual sitúa al juego y a la educación artística en un lugar central– y reflexionar sobre las tensiones y contradicciones que aparecen entre la teoría y la práctica; la consideración de atender los antecedentes acerca del juego artístico del propio investigador y abordar desde el paradigma de la complejidad la articulación de perspectivas epistemológicas diferenciadas: enfoque psicoanalítico (Winnicott, 1966, 2006, 2007), enfoque psicopedagógico (Schlemenson y Grunin, 2013; Grunin y Wald, 2016) y enfoque constructivista (Vigotsky, 2003); y tener en cuenta la revisión de los principales antecedentes acerca del juego y del arte en el marco de la Educación Artística; para ponerlos en diálogo.

Así, la investigadora rescata aportes de diversas líneas de investigación como la que surge en el marco de la clínica del aprender (Schlemenson y Grunin, 2013; Cantú, 2011) que indaga acerca de los procesos de producción simbólica y sus modalidades en las problemáticas del aprendizaje. Si bien desde este enfoque las capacidades están implícitas, la perspectiva no las categoriza, sino que, desde otro paradigma epistemológico pone la mirada en las cualidades de los procesos. Esto permite el reconocimiento de cada uno de los sujetos que aprenden para intervenir –cuando es necesario– sobre la modalidad singular de aprender de cada participante. Para este abordaje se definen diferentes ejes y criterios de intervención para su análisis.

De esta revisión, se seleccionan aquellos ejes que aportan herramientas conceptuales al educador sin dejar de lado lo planteado por el Ministerio de la Provincia de Córdoba en relación

con el desarrollo de capacidades emocionales, sociales y cognitivas; se ponen en diálogo para poder avanzar en el análisis a través de una matriz cualitativa centrada en los procesos de simbolización presentes en todo aprendizaje –de cualquier ámbito del conocimiento y dentro o fuera de la escuela–. Estos ejes facilitan la tarea del educador en el reconocimiento y acompañamiento de todos y cada uno de los niños y niñas desde sus capacidades fundamentales y en especial desde el pensamiento creativo crítico para el diseño de trayectorias escolares personalizadas. Así se logra inscribir este trabajo de investigación en el propósito de la Universidad Católica de Córdoba: la proyección social.

4. Anticipación del Contenido y la Estructura del Informe

Luego de una revisión crítica de la literatura disponible y del conocimiento existente sobre el tema y con el fin de abordar los objetivos propuestos, la tesis se desarrolla en seis capítulos en los que se encuentra una breve introducción que lo vincula con el capítulo anterior y al final de su desarrollo se presenta una discusión como cierre provisorio que será retomada en el último capítulo de la tesis denominado Discusiones y Conclusiones.

En el **Capítulo I** se presenta la delimitación y justificación del tema de estudio, el planteamiento del problema, el objetivo general y específico, las preguntas vinculadas con el problema de investigación, la relevancia científica y social la investigación.

En el **Capítulo II** se explicita y contextualiza la investigación en diálogo con la normativa vigente sobre el tema, la revisión de antecedentes acerca del juego artístico desde el propio investigador y revisión de los principales antecedentes acerca del juego y del arte en el marco de la Educación Artística.

En el **Capítulo III** se concentra la atención en el entramado teórico que estructura esta tesis donde se articulan los conceptos previos con los que surgen en el trabajo de campo. A partir de las interpelaciones, interrogantes y contradicciones que emergen del campo puestos en diálogo con normativas vigentes, investigaciones y bibliografía consultada se define lo que se entiende por juego artístico como dispositivo educativo que promueve y visibiliza los procesos que favorecen el despliegue del desarrollo de las capacidades desde una perspectiva integral.

El **Capítulo IV** se estructura en dos partes, una primera donde se detallan las decisiones metodológicas que orientan la delimitación del campo y la construcción del referente empírico

de esta investigación. En este sentido se precisa el tipo de abordaje, las decisiones muestrales y las técnicas de recolección/construcción y de análisis de datos implementadas en esta investigación, diferenciando los procedimientos y recursos en cada uno de los enfoques. Se presentan la batería de test utilizada antes y después de la experiencia educativa y los instrumentos cualitativos (bitácoras, entrevista en profundidad al educador que lleva adelante la experiencia y el cuestionario de evaluación de la experiencia por parte de los niños y niñas que participaron de la experiencia) y su integración en las discusiones y conclusiones. Además, en la segunda parte se presenta el dispositivo diseñado denominado **Mandalas, arte para la Paz** inspirado en la obra de la artista uruguaya Agó Páez Vilaró. Se profundiza en el diseño del dispositivo, los objetivos, los tipos de juego y sus reglas, el rol del educador que coordina la experiencia educativa, en los materiales educativos diseñados (tarjetas emoción-color; íconos del artista, bitácora) y en la exposición de arte, su montaje y las condiciones que favorecen el encuentro con el universo artístico.

En el **Capítulo V** se presentan los resultados de los datos cuantitativos que arroja la batería de test de carácter exploratorio los cuales son valorados en relación con los datos cualitativos que permiten identificar las capacidades emocionales, sociales y cognitivas desde una perspectiva integral que surge de las diversas producciones (gráficas, escriturales, discursivas, constructivas); estos datos cualitativos si bien se ponen en tensión con los cuantitativos, permiten utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación combinándolos y tratando de minimizar sus debilidades potenciales y así contribuir a valorar el juego artístico como promotor del desarrollo emocional, social y cognitivo desde una perspectiva integral en un contexto situado.

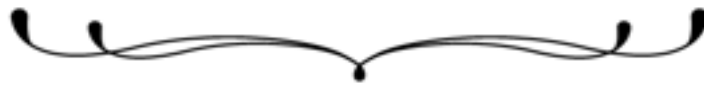
En el **Capítulo VI** se presentan las discusiones y conclusiones, aquí se retoman las construcciones elaboradas en capítulos anteriores y se realiza una integración de las mismas intentando responder la pregunta que da origen a este estudio para comprender en profundidad: ¿De qué modo el juego artístico promueve el desarrollo de las capacidades socioemocionales y cognitivas desde una perspectiva integral en un contexto situado?

Se presentan como aportes de la autora el diseño de unas matrices cualitativas que buscan facilitar al educador un abordaje complejo de la experiencia educativa que se propone, que le permitirán identificar y promover el juego artístico como un dispositivo que favorece el desarrollo de las capacidades desde una perspectiva integral. Y donde la mirada del educador esté puesta en identificar las oportunidades que ofrece el juego artístico de comprender las

diferencias como rasgo eminentemente humano, en el marco de una convivencia respetuosa que repercute en el bienestar individual y social.

A su vez, se habilita la posibilidad de abrir nuevas líneas de investigación, se plantea las limitaciones de la misma y se proponen algunas matrices cualitativas para colaborar en la tarea del educador de reconocer a cada uno de sus estudiantes desde sus producciones con el fin de favorecer experiencias integrales.

CAPÍTULO I
PLANTEO DE LA INVESTIGACIÓN



En este capítulo se abordan aquellos componentes que se consideran pertinentes para presentar el encuadre general del estudio realizado: la delimitación y justificación del problema de investigación, los objetivos de la investigación, las preguntas vinculadas con el problema de investigación, los supuestos que la guían y la relevancia científica y social del presente estudio.

1.1. Delimitación y Justificación del Tema de Estudio

En la actualidad existe una fuerte demanda por parte de las escuelas de propuestas eficaces que fomenten no sólo el éxito académico sino también que contribuyan al desarrollo integral de los niños y las niñas favoreciendo la salud en el aprender, la convivencia y el sentido de ciudadanía responsable que colabore con la justicia educativa. Especialmente requieren de intervenciones eficaces que permitan al docente comprender, prevenir e intervenir ante flagelos que afectan a las instituciones educativas de manera cotidiana, tales como el bullying, los problemas de aprendizaje, la desmotivación, los desafíos de la discapacidad, la deserción escolar, entre otros. Muchas veces las causas de estos flagelos recaen sobre los estudiantes más que en las condiciones contextuales donde están inmersos, las cuales son complejas y diversas.

El desafío que se les plantea a los educadores es garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad que respete la singularidad de cada niño/niña. Pero esto resulta complejo en un contexto donde aún la evaluación de los aprendizajes está focalizada en los contenidos conceptuales del currículo escolar y se realiza de manera casi exclusiva mediante una evaluación numérica, situación que es común en toda Latinoamérica (Ravela, et al. 2017) donde lo singular y lo creativo de cada sujeto estaría reducido a una evaluación subjetiva de carácter complementario y se puede decir que aquí lo subjetivo no es el problema, sino que sigue habiendo cierta opacidad acerca de lo que implica el carácter integral de la experiencia educativa; y en concordancia con esto, el lugar del juego y del arte en la educación en los cinco continentes ha sido y se mantiene marginal (Muiños de Britos, (2010). Esta situación requiere especial atención puesto que tanto el juego como el arte son espacios privilegiados para el despliegue de las capacidades desde una perspectiva integral, y se cuenta con un sólido cuerpo de antecedentes que sitúan al juego y al arte como piezas fundamentales para el desarrollo saludable de los niños, niñas y jóvenes. Ya en la adultez, estos espacios se mantienen en diversas actividades laborales cuando se anclan vocacionalmente o en actividades culturales, científicas y artísticas diversas gracias a la capacidad creativa del ser humano que tiene su origen en el juego y varía según la amplitud de experiencias culturales disfrutadas.

En este trabajo se busca comprender de manera profunda cómo el juego artístico puede convertirse en un dispositivo eficaz que colabora en la transformación de una educación centrada en el aprendizaje desde una perspectiva integral, es decir, busca propiciar experiencias educativas subjetivantes que permitan conocer y reconocer a cada uno de los estudiantes desde sus capacidades fundamentales y desde ahí diseñar trayectorias educativas personalizadas para avanzar hacia la justicia educativa.

El foco de la investigación está puesto en comprender de qué modo y mediante qué procesos el juego artístico puede o no promover el desarrollo de las capacidades de todos y cada uno de los estudiantes desde una perspectiva integral. En este escrito se habla de educación entendida como filiación a la cultura. Esa filiación sólo es posible si se comprende al sujeto de manera integral, en su condición de singular, donde las capacidades son promovidas mediante prácticas educativas que, a su vez, son instancias de producción simbólica (Álvarez, 2004; Schlemenson, 2001), aquellas que permiten la apropiación singular de la experiencia. De ahí que mediante este dispositivo se busca indagar, profundizar y contribuir en dicho sentido.

Entonces se propone el juego artístico como un dispositivo para que el docente pueda conocer y reconocer a cada niño/niña en sus capacidades y pueda acompañar el despliegue de todas sus potencialidades mediante el diseño de trayectorias educativas personalizadas. El juego siempre ha sido considerado el motor del desarrollo en la infancia y un espacio privilegiado para conocer en profundidad las capacidades, intereses y conflictos del niño/niña; se pretende aquí indagar sobre los modos en que el juego artístico puede colaborar para que la escuela se centre, con estrategias y herramientas conceptuales que le permitan avanzar hacia una educación personalizada e inclusiva, en el aprendizaje de todos y cada uno de los niños y niñas.

La escuela argentina necesita generar un espacio destinado a reflexionar sobre la educación integral y comprender su complejidad, si se pretende avanzar hacia la concreción del espíritu expresado en la Ley de Educación Nacional 26.206 (2006) que en el capítulo que refiere a principios, derechos y garantías busca ofrecer una educación integral y de calidad, donde no se está enfatizando solamente el aprendizaje escolar y académico, sino que queda claramente establecida la necesidad de la escuela de ocuparse y preocuparse por el desarrollo de todos los aspectos de la persona, como ser individual y social, en comunidad con otros. Vemos como a nivel provincial se refuerza este sentido con la Ley de Educación de la Provincia de Córdoba N° 9.870 (2010) cuando define a la calidad educativa como aquella que impulsa una formación integral.

Si bien, desde el Ministerio de Educación provincial se gestionan espacios de discusión y materiales de formación para promover el aprendizaje social, emocional y creativo en las escuelas y se alientan experiencias significativas con un abordaje artístico y lúdico, éstas tienen características en común: son esporádicas, plantean objetivos a corto plazo y pareciera que no repercuten en la comprensión profunda de los procesos simbólicos que están implícitos en todo aprendizaje que excede a un ámbito específico del saber porque se trata de experiencias educativas que suscitan transformaciones en los modos de percibir el mundo que no admiten divisiones por categorías o campos disciplinares.

Al preguntar a los docentes sobre por qué son discontinuas las propuestas educativas artísticas creativas a pesar de que las reconocen altamente significativas para los niños y niñas; señalan que se debe a que no están establecidas desde el currículum oficial con un espacio específico que requieran ser evaluadas o por lo menos registradas; de ahí que deben darles prioridad a los contenidos curriculares de otros espacios curriculares tales como matemática y lengua que es lo que se termina evaluando (Porello, 2012). Esto va en la misma perspectiva de lo percibido por uno de los miembros del equipo de Educación Artística de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa de la Provincia de Córdoba a quien, a modo de fuente de información, se entrevista en 2018 y señala que si bien Córdoba participa en la redacción de las leyes que contemplan la relevancia de la Educación Artística en la Argentina (Resolución CFE 111, 2010) en la que se plasma la definición de la Educación Artística como un campo disciplinar que abarca seis lenguajes y que se crean escuelas con especialidad artística, estas prescripciones no alcanzan si no está la decisión política de gestionar programas que se sostengan en el tiempo y permitan avanzar desde la formación de los educadores hacia los sentidos prescriptos; esto repercute en la gran heterogeneidad de la situación de la Educación Artística en las escuelas de la Provincia de Córdoba.

Cuando se analizan los materiales que acompañan a los Diseños Curriculares de la Provincia de Córdoba que buscan promover el desarrollo de las capacidades fundamentales (Gobierno de Córdoba, Ministerio de educación, Subsecretaría de la Promoción, Igualdad y Calidad Educativa, 2014) aparecen, tanto en la fundamentación y en las normativas, el valor de estos espacios artísticos y la promoción del juego, el arte y la creatividad como fundamentales para el desarrollo integral de los niños y niñas. Esta distancia entre la teoría y la práctica, lo prescriptivo y lo descriptivo, parece adjudicarse a que –desde la perspectiva de los educadores– cuando llevan adelante el proceso de evaluación no aparecen estas experiencias y capacidades valoradas del mismo modo que los contenidos de las otras áreas académicas de manera tal que

quedan desvalorizadas. Argumentos que siguen apareciendo desde los comienzos de esta investigación hasta la actualidad.

Estos datos, son congruentes con el análisis de una reciente investigación acerca la evaluación (Ravella, et al. 2017) en la que se realiza una completa e interesante revisión de políticas educativas desarrolladas en América Latina durante la última década y media; en ella se intenta clarificar algunos aspectos claves de la evaluación de los aprendizajes en el aula y ofrece pistas de trabajo que permiten abordar dicha tarea de un modo más satisfactorio para el docente y más justo para los estudiantes así como también, que sea más consistente con las intenciones educativas y con los aprendizajes que se pretende que los estudiantes desarrollen. Plantea que las evaluaciones son un factor determinante en las experiencias educativas de los estudiantes y en su concepción acerca del aprender; definen y comunican a los estudiantes y familias qué esperan que sean capaces de hacer y qué es valioso para los docentes como logro educativo. Las evaluaciones se han constituido en la pieza clave de los sistemas educativos que determinan fuertemente toda la experiencia escolar a pesar de que, como se lo señala en dicha investigación, constituyen un atasco del modelo escolar propio de la sociedad industrial y al que se le agrega el lugar periférico de las emociones, el juego y el universo artístico en los proyectos escolares.

En este contexto, se considera oportuno presentar el juego artístico como una invitación o provocación para reclamar por el lugar del juego y del arte contemporáneo en la educación sosteniendo su unión a pesar de sus tensiones, como una resistencia a la necesidad recurrente de ponderar distinciones en el ámbito educativo y poner énfasis en la acción de religar ámbitos, ligar lo viejo y lo nuevo con sentidos superadores, integradores, que soporten tensiones, lo que supone anclarse en el paradigma de la complejidad (Guyot, 2016), desafío que interpela a la escuela.

La relevancia y pertinencia del juego artístico como dispositivo educativo radica en que ambos son ámbitos en que la singularidad del sujeto y la capacidad creativa que la suscita, es sostenida y reclamada para que éstos –juego y arte– tengan existencia. Y si la educación contemporánea busca prospectivamente la justicia educativa requiere generar una apertura y fluidez hacia el contexto en el que habita, el cual es complejo, reinan las incertidumbres (Morín, 2000) y donde las tecnologías de la información y comunicación han provocado nuevas formas de vida y de pensamiento.

El arte contemporáneo ofrece al espectador la oportunidad de quedar en el centro de la escena en la medida que el arte deja de ser sólo un placer estético para sumarle un placer racional y, además, deja de ser algo definido para pasar a ser un campo abierto a una reorganización continua donde reúnen en sus presentaciones a creadores y espectadores donde la ciencia, el arte y la tecnología funcionan como coproductores en un ámbito de sentido y participación compartido (Oliveras, 2008).

Tal como expresa Muiños de Britos (2010):

El arte se constituye en un espacio privilegiado puesto que la diversidad de sus presentaciones se transforma en un eficaz analizador para pensar este siglo XXI y en un importante instrumento que nos permite observar los procesos que se dirimen en la frontera, entre la escuela y el contexto. (p.14)

Además, por los tipos de pensamiento que suscita, tales como aprender a dar un juicio en ausencia de reglas –que implica poner atención en los detalles, a actuar y prever las consecuencias de una decisión–; aprender a hacer propósitos flexibles –porque en el arte el fin sigue a los medios en el sentido de que los materiales pueden modificar la meta logrando resultados novedosos y quizás mejores a lo originalmente planificado–; aprender a reconocer la unidad entre contenido y forma –puesto que un trabajo artísticamente logrado exalta la creación de relaciones expresivas satisfactorias–; aprender a pensar en los límites y alcances del medio que uno elige usar como condicionamiento de la propia obra; entre otros, implican las cualidades del pensamiento creativo y son acordes a la revolución cognitiva que se vive (Eisner, 2003).

De ahí que el desarrollo del pensamiento creativo –que supone la capacidad interpretativa y de producción simbólica– es esencial porque tienen que ver más con los desafíos de la vida contemporánea, donde todo el tiempo se toman decisiones a partir de las interpretaciones que se hagan del contexto y desde las que cada sujeto debe buscar alternativas y accionar confiando en sí mismo en situaciones donde hay intereses contradictorios e irrumpen situaciones disruptivas.

Esto plantea la necesidad de propiciar el encuentro con el arte –en el siglo XXI– desde una dimensión lúdica que permita a los niños y niñas tener una experiencia integral que atienda especialmente las condiciones que facilitan procesos de producciones simbólicas complejas que no admiten viejas categorizaciones (estética/ racional, consciente/ inconsciente...) y que buscan ofrecer a los estudiantes oportunidades de tener un encuentro íntimo con las obras de arte, conocer la vida del artista y el contexto de creación, e invitarlos a crear activando los sentidos,

las emociones, apropiándose del modo en el que otro crea como fuente de inspiración y enriquecimiento personal, para usarlo y abandonarlo por su propio juego.

El juego artístico entonces, ofrece un lugar privilegiado para conocer desde una mirada integral las capacidades y conocimientos fundamentales que cada niño/niña tienen y su modo de aprender, es decir, cómo cada niño/niña singulariza la experiencia educativa. El docente valiéndose de diversas representaciones que cada niño/niña produce (dibujo, narraciones, gestos) puede reconocer a cada uno de los estudiantes en su singularidad y desde allí diseñar y acompañar trayectorias escolares personalizadas.

Es en el juego artístico, con sus reglas y desafíos, donde se promueve la imaginación y se despliegan procesos creativos, donde se expresan las capacidades de manera integrada. Si bien se requiere conocer e identificar cada una de las capacidades, estas deben constituirse en herramientas conceptuales del educador que tiene el desafío de favorecer su desarrollo sin que esto suponga generar distinciones entre el pensar, el sentir y el hacer, y menos aún constituirse en objetivos que los niños y niñas tienen que alcanzar. Avanzar en el marco de propósitos referidos a la formación integral de los y las estudiantes requiere superar ese tipo de categorizaciones.

En este contexto se considera que el juego artístico es un dispositivo educativo que permite progresar hacia la comprensión y promoción de la integralidad de la experiencia que se expresan mediante diversos procesos de simbolización, los que si bien son cognitivos, emocionales y sociales, no priorizan esa categorización sino más bien están atentos a los procesos que suscitan la singularización de la experiencia y donde se manifiestan de manera intrincada sus capacidades fundamentales para poder desde ahí, diseñar trayectorias escolares personalizadas. Por lo tanto, en esta investigación cualitativa, que integra datos cuantitativos válidos a la luz de los cualitativos, se busca comprender de manera profunda cómo el juego artístico puede convertirse en un dispositivo que colabore en la transformación de una educación centrada en el aprendizaje, en la medida que permita identificar no sólo para qué sino también con qué y cómo avanzamos hacia una formación integral e inclusiva.

Esto requiere que el educador pueda identificar los procesos, las condiciones ambientales, el modo y el con qué se favorece la singularización de la experiencia superando las categorizaciones; a sabiendas que esta integralidad puede propiciarse, pero no asegurarse porque supone la autoría del estudiante y esto escapa al control.

1.2. Planteamiento del Problema

La complejidad del contexto educativo (Guyot, 2016) genera una fuerte demanda de propuestas eficaces que contribuyan al auténtico desarrollo integral de niños y niñas favoreciendo el aprender, la convivencia y los sentidos de la educación desde una perspectiva de formación humanizante donde la comprensión de la diferencia sea su rasgo esencial. La escuela requiere de investigaciones que permitan avanzar hacia la calidad educativa tendiente a la formación integral y a la justicia educativa.

Este trabajo busca comprender en profundidad de qué modo el juego artístico como dispositivo educativo promueve el desarrollo de las capacidades sociales, emocionales y cognitivas desde una perspectiva integral. Esto permite indagar sobre los procesos simbólicos que se ponen en juego en las diferentes propuestas e identificar de qué manera favorece en cada niño/niña la singularización de la experiencia. La reflexión sobre estos procesos a partir del material de campo –desde las consignas a las producciones construidas por los estudiantes y docentes que participan– permite avanzar hacia la comprensión de las repercusiones de la experiencia en sus capacidades sociales, emocionales y cognitivas, priorizando la perspectiva integral; y se pretende avanzar también hacia la comprensión de cómo el juego artístico se constituye en un dispositivo que favorece visibilizar esta dimensión y colabora para que no quede reducida a una valoración subjetiva en la que el problema no estaría en la subjetividad sino en la opacidad de lo que entendemos por integralidad. Es allí donde muchas veces radica el problema o desafío de diseñar y sostener, desde las capacidades y saberes fundamentales, trayectorias escolares personalizadas.

1.3. Objetivo General

- Comprender el modo en que el juego artístico puede promover el desarrollo de las capacidades socioemocionales y cognitivas desde una perspectiva integral en niños de 6 a 8 en un contexto situado.

1.3.1. Objetivos Específicos

1. Identificar las capacidades sociales, emocionales y cognitivas de los niños y niñas que han sido o no expuestos al juego artístico.

2. Comparar las capacidades sociales, emocionales y cognitivas de los niños y niñas que realizaron juegos artísticos en relación con aquellos que no experimentaron esta experiencia educativa.
3. Interpretar, desde la perspectiva de los participantes, las significaciones que le otorgan a las experiencias educativas vividas a través del juego artístico.
4. Analizar las particularidades en el desarrollo de las capacidades sociales, emocionales y cognitivas de los niños y niñas que han sido expuestos al juego artístico.
5. Identificar y analizar las potencialidades del juego artístico como facilitador de la comprensión de las diferencias y del bienestar individual y social en un ámbito educativo situado.

1.4. Preguntas Vinculadas con el Problema de Investigación

Se suscitan entonces diferentes interrogantes: ¿El dispositivo educativo basado en el juego artístico favorece el desarrollo social, emocional y creativo de los niños y niñas de 6 a 8 años en un ámbito educativo situado? ¿Cómo se identifican esas capacidades desde una perspectiva integral? ¿Hay coherencia entre lo que arrojan los datos cualitativos y los aportes de los datos cuantitativos? ¿La evaluación de las capacidades sociales, emocionales y creativas mediante la batería de test aplicada aporta algún indicador que promueva contradicciones o nuevos interrogantes en relación con los datos cualitativos obtenidos? ¿Desde la perspectiva de los niños, niñas y docentes, cómo fue percibida la experiencia educativa? ¿Qué coincidencias y diferencias aporta la perspectiva de los docentes con respecto a la de los estudiantes? ¿Cuáles son los juegos artísticos señalados como los que más les gustan a los niños y niñas? ¿Hay coincidencias entre lo percibido por los docentes y los niños y niñas acerca de estas preferencias? ¿Qué características tienen los juegos elegidos? ¿De qué modo los juegos artísticos facilitan la comprensión de las diferencias individuales? ¿Cuáles son las características de los juegos artísticos que permiten comprender estas diferencias? ¿Qué procesos de simbolización facilitan la singularización de la experiencia? ¿A partir de qué procesos se puede visibilizar la construcción singular del conocimiento? ¿Qué tipos de procesos favorecen los juegos artísticos y cooperativos planteados, que facilitan el bienestar individual y social? ¿Bajo qué condiciones? ¿De qué manera el dispositivo propuesto favorece el desarrollo desde perspectiva integral para superar las categorizaciones que aún persiste en la concepción de aprendizaje dentro de la escuela?

Por todo esto, el itinerario que guía la presente investigación intenta comprender en profundidad de qué modo, es decir, qué procesos y con qué condiciones el juego artístico favorece o no el desarrollo integral de los niños y niñas en la escuela.

1.5. Supuestos

- Las experiencias que brinda el juego artístico promueven el desarrollo de las capacidades socioemocionales y cognitivas de niños y niñas desde una perspectiva integral.
- El tipo de experiencia creativa que suscita el juego artístico y cooperativo facilita la comprensión de las diferencias individuales en la medida que ofrece oportunidades intersubjetivas para comprender que las diferencias son un rasgo esencial de todo encuentro humano.

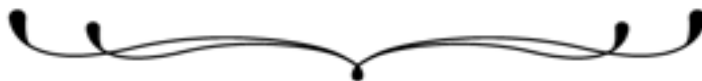
1.6. Relevancia Científica y Social de la Investigación

Una de las razones fundamentales que sustentan el desarrollo de este trabajo se refiere al incremento del número de niños y niñas con riesgo de fracasar escolar y socialmente derivados desde la escuela al consultorio psicopedagógico junto al requerimiento de diagnósticos y certificados de discapacidad para realizar planes de enseñanza flexibles y personalizados. Esto lleva a pensar en dos cuestiones que se necesitan revisar: qué se entiende por educación integral, para que desde la comprensión se avance hacia una escuela que pueda albergar y promover procesos de aprendizaje en cada niño/niña con o sin discapacidad respetando su singularidad que siempre está condicionada por su contexto; y que lo metodológico no se convierta en barreras para la inclusión sino que se transforme en un acto singularmente creativo del educador, puesto que supone la íntima relación entre la construcción del conocimiento y las prácticas de enseñanza al servicio de todos y cada uno de los estudiantes.

En este sentido se afirma que la educación, por su complejidad, debe valerse del diálogo con diferentes disciplinas tales como psicopedagogía, psicología, filosofía, neurología, psicolingüística, semiótica, artes, entre otras. Especialmente de aquellas que cuentan con líneas de investigación sobre la imaginación y los procesos simbólicos porque, por ejemplo, en la línea de investigación que aborda las problemáticas del aprender aparecen empobrecidos y es probable que en esa intersección e interpelación entre campo disciplinares se puedan encontrar modos eficaces y alternativas para evitarlo.

Otra de las razones fundamentales se refiere a que son escasos los dispositivos basados en el juego artístico diseñados en el marco de investigaciones educativas llevadas a cabo en la región que permitan a los docentes, psicólogos educacionales y psicopedagogos, llevar adelante experiencias educativas de prevención primaria y de desarrollo en la escuela primaria, en la medida que se pretenda una educación para toda la vida centrada el aprendizaje y atendiendo al contexto contemporáneo. En el ámbito de la investigación educativa está pendiente la tarea de diseñar dispositivos y de someterlos a una evaluación sistemática (Froemel, 2009) para trabajar éticamente por la calidad educativa. Evaluar esta propuesta da la oportunidad de poner la lupa sobre los procesos y factores que inciden en la integralidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje para pensar en el reconocimiento de cada uno de los estudiantes y desde sus capacidades diseñar trayectorias personalizadas para avanzar en justicia educativa.

CAPÍTULO II
MARCO REFERENCIAL



En este capítulo, con el objetivo de contextualizar y situar la investigación, se indaga en la normativa vigente y se presenta en términos de diálogo en tanto que se la interpela acerca del lugar que ocupan en ella el juego y la Educación Artística, lo que colabora en visibilizar la dualidad existente entre la teoría y la práctica, así como también las oportunidades de transformación educativa que ofrece. En este mismo sentido se presentan los antecedentes acerca del conocimiento existente sobre el tema estudiado.

2.1. En Diálogo con la Normativa Vigente

En este estudio se concibe la educación como un espacio de encuentro con otros, la cultura y especialmente consigo mismo en la medida que las condiciones del encuentro facilitan tomar conciencia acerca de cómo resuena en cada uno la experiencia educativa compartida, refiriéndose a todo aquello que es pura alteridad. Por lo tanto, la educación se da en un espacio de puro dinamismo, de pasajes y potencialidades que el educador –con el deseo de que los estudiantes desplieguen sus capacidades– diseña de manera artesanal no sólo un qué, un para qué sino también tiene en cuenta el cómo y el con qué según cada contexto; a sabiendas de que sólo teniendo en cuenta a todos y cada uno de sus estudiantes se respeta su diversidad, y desde ese reconocimiento busca suscitar una experiencia educativa significativa. Esta apuesta requiere que el educador valide primero él aquello que considera que vale la pena enseñarles, se enmarca en la Ley de Educación Nacional 26206 (2006) que en su artículo 8 donde prescribe:

La educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en el educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común. (p.1)

Prescripción que requiere que todo educador asuma el compromiso de asegurar. De ahí que la educación entendida de este modo no puede seguir centrada en el desarrollo de aprendizajes de orden cognitivo y que lo socioemocional sea atendido como separado o con carácter complementario, puesto que para que haya apropiación significativa del conocimiento, estas dimensiones se dan articuladas mediante el proceso creativo que las intrinca y permite la significación subjetiva. Conlleva a la necesidad de prestar atención y comprender en profundidad los procesos silenciosos que se despliegan en el sujeto que aprende y se transforma, siendo más él mismo entre otros en un contexto determinado. Las oportunidades de filiación a

la cultura mediante experiencias educativas, generan diferencias sustantivas en los modos saludables de relacionarse con el mundo y con quienes lo comparte.

Esto se encuentra en el espíritu de la normativa al entender que la infancia es una construcción socio histórica y cultural, la Ley de Educación Provincial N° 9870 (2010) señala que lo que se entiende por infancia supera la perspectiva evolutiva, de ahí que desde este marco se busca generar mejores niveles de comprensión acerca del desarrollo y de la singular construcción de la subjetividad del niño/niña que entra a la Educación Primaria.

La educación es entonces un espacio donde se ponen en evidencia las múltiples perspectivas acerca de la realidad, un espacio que se construye en la posibilidad de sostener la alteridad y se pone en juego la posibilidad de construir un futuro más justo entre todos, para lo cual se requiere aprender a hacer entre todos y para esto hay que aprender a participar y cooperar en dicha construcción. Esto lleva directo a reflexionar acerca de la percepción en Argentina –y en algunos países Latinoamericanos– sobre un incremento en las desigualdades sociales que trae su correlato en el campo educativo, lo que requiere pensar la escuela en relación con un principio fundamental: el de justicia educativa. Un principio que sirva no sólo como diagnóstico sino más bien como horizonte de expectativas con la intención de orientar acciones en el futuro; que promueva no sólo una escuela más justa sino más bien una sociedad más justa, una perspectiva optimista crítica que despliega un punto de vista prescriptivo que desde la perspectiva de Veleda, et al. (2011) se deberían respetar los siguientes principios para la construcción de la justicia educativa:

- El principio universalista de concebir la educación como derecho humano; esto rechaza las aproximaciones basadas en la educación como mérito, mercancía o don.
- El principio revisionista de la audiencia “modelo” del sistema educativo (las clases medias y altas), que propiciaría que los sujetos populares sean parte del centro del sistema, en lugar de ser atendidos en los márgenes por las políticas compensatorias.
- El principio de correspondencia entre las concepciones basadas en la redistribución y el reconocimiento, como dos caras mutuamente influyentes en el camino hacia la justicia educativa.
- El principio de las capacidades de acción en libertad como fin último del sistema educativo, en reemplazo de las concepciones utilitarias (centradas en la calidad) o meritocráticas (centradas en la igualdad de oportunidades).
- El principio de contextualización, que no espera por un modelo ideal de justicia, sino que parte de un contexto situado históricamente.
- El principio de concientización de la política educativa, que propone una práctica reflexiva y autocrítica de las autoridades educativas sobre los obstáculos a la justicia propios de la gestión educativa.
- El principio de participación social que no va de arriba abajo, sino que se logra en articulación, con diálogos democráticos entre los diversos actores sociales. (p.73).

Es necesario armar una agenda de tiempos de encuentros y reflexión acerca de estos principios. Son reflexiones que necesitan realizarse en cada territorio porque permite hacerlo a la luz de los modos de hacer de cada una de las escuelas, con nombres propios y rostros singulares, así se podrían identificar cuáles serían esas prácticas que podrían estar replicando las mismas injusticias con las que esos niños llegan a la escuela y que debido a que aún no han sido visibilizadas, se repiten como rutinas escolares que sólo se sostienen con sentidos utilitarios y meritorios.

Esto genera la necesidad de pensar en términos de educabilidad, de esa capacidad que portan todos los sujetos de aprender pero que está condicionada por la crianza que han tenido; de ahí que una educación que busque promover el desarrollo de las capacidades de todos y cada uno de sus estudiantes debe abordarlo con esa unidad de análisis que integra sujeto y contexto; lo que permite evaluar su proceso educativo comprendiendo lo situacional para abordarlo y generar estrategias en dicho sentido.

Y lleva a otra cuestión, la de qué se entiende por diverso, cómo entendemos lo heterogéneo y con qué criterios de lo definimos. La heterogeneidad puede pensarse tal como lo plantea Baquero, et al. (2004) a partir de dos versiones: débil o fuerte, en función de la sensibilidad frente a la diferencia. La versión débil percibe lo diverso como una alteridad con respecto a un tipo de homogeneidad. Esta homogeneidad puede ser relativa al punto de partida de los sujetos de la educación –su nivel de conocimiento previo, su CI, sus estructuras de personalidad, su lengua materna, etc.– o bien puede pensarse también con respecto a las metas: un mismo logro relativamente homogéneo sitúa a los aprendices en un punto de diversidad. La versión fuerte o radical entiende que la atención a la diversidad debe pensarse como una característica de toda población escolar, es decir, que la diferencia sería una manera de señalar aquellos elementos singulares –o propios de una identidad cultural– de la subjetividad, bajo la perspectiva de atender a su propia identidad, más allá de las intenciones homogeneizadoras de las prácticas de enseñanza.

La diversidad en la escuela ha estado naturalizada en la medida que se trabaja o se diseña lo escolar teniendo la imagen de un tipo de alumno ideal que marca el alejamiento al parámetro; esto implica una barrera que contribuye a la consolidación de las mismas siendo determinantes en términos de inclusión o exclusión; puesto que a mayor distanciamiento de lo esperable repercute en la segregación o en una violencia con relación a los objetivos del proyecto escolar. Esto alerta a los educadores a abrir debates sobre la relación de implicancia del sujeto con su

contexto para pensar en términos de educabilidad y los criterios para abordarlos en la medida que se toma posición acerca de lo heterogéneo y de lo homogéneo en las prácticas educativas, es decir qué entendemos por sujeto y sus diferencias.

Una educación que se enmarca en una perspectiva integral pone la singularidad como su principal atributo, se refuerza y redimensiona desde la normativa con el concepto de inclusión, como un principio que conlleva a reconocer que todos pueden aprender y que cada uno lo hace de una manera diferente, desafiando a la educación a encontrar modos que colaboren en avanzar hacia un trabajo que parta desde la diversidad hacia la diversidad.

Esto busca deconstruir la sospecha y la amenaza –objetiva o difusa– acerca de las capacidades del sujeto para aprender sin mirarlo en su contexto, porque actúan como elemento que desfavorece el despliegue de la experiencia educativa. La desconfianza, en sí misma, genera un entorno disruptivo (Benyakar, 2006). Y se ve complejizada en la medida que se entrecruza con la desconfianza que caracteriza la sociedad contemporánea. Este entorno, que configura lo situacional, condiciona la educabilidad en la actualidad y tiene diferentes rasgos: ruptura de las reglas de juego, como consecuencia de la ineptitud o caducidad de las normas escritas que organizan la vida social; la inversión del sentido de las instituciones sociales, que se tornan incapaces de cumplir con las funciones para las que fueron creadas; la incertidumbre patológica y la desconfianza hacia todo y todos, que se apodera de los sujetos y los sume en un profundo desconcierto.

El impacto desbastador de hechos disruptivos, como el ataque a las Torres Gemelas¹, el atentado a la AMIA², las bombas en Río Tercero³, la violencia urbana, los accidentes viales, la crisis económica y política en la Argentina, la pandemia del Covid-19⁴ que se atraviesa en la

¹ Se refiere a los atentados del 11 de septiembre de 2001, también llamados por el numerónimo «11S» y «11-S», fueron una serie de cuatro atentados terroristas suicidas cometidos la mañana del martes 11 de septiembre de 2001 en los Estados Unidos.

² Se refiere al atentado, un ataque terrorista con coche bomba, que sufrió la Asociación Mutual Israelita Argentina (AMIA) en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires el lunes 18 de julio de 1994. Se lo considera como el mayor atentado terrorista ocurrido en la Argentina, con un saldo de 85 personas asesinadas y 300 heridas.

³ Se refiere a las explosiones de bombas sucedidas el 3 de noviembre de 1995, en la ciudad de Río Tercero, Provincia de Córdoba, Argentina. Ese día estalló la Fábrica Militar de Armamentos destruyendo el establecimiento y parte de la ciudad, causando la muerte de siete personas, hiriendo a más de trescientas y dañando seriamente la salud mental de la mayor parte de la población de la ciudad.

⁴ Pandemia COVID-19 se refiere a la enfermedad provocada por el coronavirus SARS-CoV-2. Recibió su nombre en una reunión en la que participaron 300 expertos en Ginebra y es el acrónimo de la expresión en inglés «coronavirus disease» (enfermedad de coronavirus) junto con el año en que fue descubierta la enfermedad, 2019.

redacción de este trabajo de investigación, las posibles guerras biológicas, la falta de una visión de futuro, la carencia de seguridad laboral, la falta de trabajo, las dificultades del Estado para respaldar los derechos y deberes de todos los ciudadanos (seguridad, justicia, salud, educación, viviendas, etc.) suscitan incertidumbre y desvalimiento en los sujetos, lo que excede ampliamente a los hechos particulares. Los alcances y las repercusiones de estos eventos son tan vastos y potentes que alteran los cimientos mismos de la sociedad y afectan a la salud de las personas e instituciones educativas en las que se participa.

Es decir, reflexionar a la luz del principio de justicia educativa trae de manera encadenada poner en tensión y revisión los criterios con que se toman las decisiones, conlleva a que se revisen a la luz de la pregunta de si contribuye o no a lo que se entiende por justicia educativa. La misma se basa en el derecho a la educación que tienen cada niño, niña, joven y adulto, siendo éste el derecho fundamental a partir del cual se encadenan todos los otros, tales como el derecho cultural que supone que pueda acceder y disfrutar del arte o el derecho a jugar que tiene cada niño/niña, entre otros.

Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) de Argentina, en el capítulo que refiere a principios, derechos y garantías sostiene que busca ofrecer una educación integral y de calidad, donde no se enfatiza solamente el aprendizaje escolar y académico, sino que queda claramente establecida la necesidad de la escuela de ocuparse y preocuparse por el desarrollo de todos los aspectos de la persona, como ser individual y social, en comunidad con otros. Y a nivel provincial se refuerza este sentido con la Ley de Educación de la Provincia de Córdoba N° 9.870 (2010), cuando define a la calidad educativa como aquella que impulsa una formación integral.

De ahí que, una educación que pretenda ser integral debe detenerse en formar sobre lo eminentemente humano y promover la toma de conciencia de la capacidad creativa y de aprendizaje que todos y cada uno de los sujetos tiene, las cuales deben ser usadas al servicio de una ciudadanía responsable. El compromiso de la educación actual es educar para aprender a vivir juntos, a comunicarse y trabajar con otros de manera respetuosa. Para esto es necesario, como lo plantea Pérez Lindo, (2010):

La educación en la era planetaria ha de ser multicultural y universalista. Esto significa, desde el punto de vista filosófico y pedagógico que la formación de

Esta pandemia es la crisis de salud global que define nuestro tiempo y el mayor desafío desde la Segunda Guerra Mundial.

la “conciencia de sí” (principio de identidad) tiene tanta importancia como la formación del “ser-para-otro” (principio de socialidad o de alteridad). (...) Educar implica concientizar. (p.226)

Las capacidades emocionales, sociales y cognitivas desde una perspectiva integral tal como lo plantea la Ley de Educación 26.206 (2006), son entendidas y enfatizadas desde el Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación (2014b) como “potencialidades que remiten a los procesos sociales, afectivos y cognitivos que permiten a los sujetos responder en distintas situaciones y en condiciones más favorables” (p.2). Esto implica una contundente declaración desde las políticas educativas de lograr el máximo despliegue de las potencialidades de los y las estudiantes, uno que les permita apropiarse significativamente de los saberes –que deben ser relevantes– para que la escuela pueda ofrecer así experiencias para aprender a saber, a hacer, a ser y a convivir, con compromiso y responsabilidad. Una educación que se enmarca en una perspectiva integral hace referencia a experiencias educativas que promueven el desarrollo de la libertad, de la responsabilidad, de la capacidad de discernir, del lenguaje como capacidad de comunicación de ideas, etc. (Bambozzi, 2005). Esto supone experiencias educativas subjetivantes en la medida que estas implican instancias de producción simbólica (Álvarez, 2004; Schlemenson, 2001), la cual es entendida como la apropiación singular que cada sujeto hace del lenguaje y de los objetos de conocimiento a la vez, en tanto oferta simbólica de inscripción social y en la medida en que es capaz de otorgarle sentido a su experiencia. De ahí que, en este estudio, las expresiones **experiencia educativa subjetivante** y **educación desde una perspectiva integral** serán utilizadas de manera indistinta.

Avanzar hacia una educación integral supone una mirada del niño/niña en su totalidad, hacia su reconocimiento, que permita percibir todas las capacidades en una imagen totalizadora del sujeto en situación de aprendizaje, y valerse de las capacidades como categorías solo si son entendidas como herramientas conceptuales que le permiten al educador identificar situaciones o condiciones que pueden inhibir su despliegue para poder tener criterios y estrategias de intervención que favorezcan su desarrollo. Esta preocupación sobre superar las categorizaciones, se refleja también en la normativa cuando en el año 2014 se resuelve incorporar, sistematizar y profundizar en la propuesta de desarrollo de capacidades fundamentales de niños, niñas jóvenes y adultos/ as, en el marco de las prioridades pedagógicas (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2014 a y 2014 b). De esta manera, la perspectiva asumida apuesta al aprendizaje emocional y social como un proceso continuo y

permanente que pretende potenciar el desarrollo emocional y social como indisociable del desarrollo cognitivo.

Cuando se hace referencia a capacidades fundamentales se considera a aquellas que tienen un carácter integral e integrador porque suponen una serie de procesos que se desarrollan fuertemente conectados entre sí y ponen en juego el máximo de potencialidades de los sujetos. Se proponen como capacidades fundamentales a: la oralidad, lectura y escritura; el abordaje y resolución de situaciones problemáticas; pensamiento crítico y creativo; trabajo en colaboración para relacionarse e interactuar; compromiso y responsabilidad; y aprender a aprender. Y de manera oportuna se señala que deben y pueden ser abordadas en los distintos campos de conocimiento, espacios curriculares y materias o asignaturas, así como a nivel institucional. El desarrollo de estas capacidades se logra mediante procesos emocionales, sociales y cognitivos. Por esa razón, se especifican las habilidades involucradas en dichos procesos que deben ser desarrolladas en el ámbito escolar: Habilidades cognitivas, Habilidades intrapersonales e interpersonales, Aprendizaje emocional y social.

Las escuelas tienen hoy la posibilidad de facilitar una perspectiva distinta, cuya función se extiende, más allá de la competencia académica, al desarrollo pleno de sus estudiantes, con un mayor enfoque en su bienestar personal e interpersonal. (...) En el mundo de hoy, la escuela debe prestar especial atención al desarrollo de sujetos emocionalmente inteligentes, conocedores de los sentimientos que experimentan, de la resonancia que los hechos tienen en su interior, de las acciones a las que se sienten impulsados por las emociones y pensamientos, etc. Solo esos y esas estudiantes estarán en condiciones de delinear proyectos de vida que sean conscientes de sus derechos y obligaciones y que, por ende, se involucren progresivamente en procesos de transformación de las inequidades sociales. (Ferrerya, 2018, pp.116-126)

En este contexto, se reconoce como bisagra la propuesta de promover el desarrollo integral desde las capacidades fundamentales porque resalta que es mediante propuestas educativas relevantes para los estudiantes que se puede reconocer las capacidades de todos y cada uno en su singularidad y desde ahí diseñar trayectorias pedagógicas personalizadas y contextualizadas. Tal como se expresa en la Ley de Educación de la Provincia de Córdoba N° 9.870 (2010) en el Art. 35:

La Educación Primaria ha de contribuir a la formación integral del estudiante, creando condiciones favorables para su activa integración familiar y socio-cultural y para el desarrollo de aprendizajes fundamentales y reconociendo los derechos de las infancias tales como el derecho a jugar y a disfrutar de experiencias culturales. Para ello, la escuela habrá de ofrecer ambientes saludables, oportunidades de aprendizaje sistemáticas, continuas y

gradualmente más complejas, que favorezcan el logro progresivo de los objetivos educativos. (p.22)

Y el Diseño Curricular de la Educación Primaria de la Provincia (2011-2020) propone conceptualizaciones que reflejan las posiciones en que se sustenta y que permite pensar que el dispositivo educativo basado en el juego artístico se alinea a dicho espíritu ya que plantea el juego como esencial en la escuela primaria, rescatando un lugar que con anterioridad sólo lo había tenido en el Nivel Inicial. Se reconoce su potencial formativo para todos los estudiantes en las distintas etapas de la educación en tanto derecho del niño (Artículo 31 de la Convención sobre los Derechos del Niño, 1989) y como instancia que promueve el desarrollo del pensamiento, ya que para su despliegue requiere la aplicación de estrategias socioemocionales, cognitivas, metacognitivas y de interacción. En el Punto 2.3 expresa:

Jugar implica y demanda procesos de análisis, de combinación, de comparación de acciones, de selección de materiales a partir de determinados criterios y de producción de argumentos. Para jugar un juego con otros, hay que comparar acciones para diseñar estrategias; es necesario mantener en mente las reglas y objetivos del juego que ofician de parámetro de las acciones, y es indispensable ponerse de acuerdo con respecto a las reglas antes de empezar a jugar. Para lograrlo, hay que explicar –de tal modo que los otros entiendan– el propio punto de vista, comprender el de los otros y construir conjuntamente una posición común.

Por todo esto, rescatar, enriquecer –y muchas veces instalar– la capacidad para jugar es un objetivo central en la Educación. En algunos contextos sociales el juego es una actividad presente que el docente ampliará con su disposición y saberes. En otros, será el presentador de esta actividad cultural y social y deberá enseñarles a jugar jugando, sin temor ni dudas, ya que está cumpliendo con su tarea docente. Resulta entonces importante destacar la función del maestro en tanto adulto que también puede jugar y disfrutar del juego, además de legitimarlo como facilitador del despliegue lúdico del niño. (pp.11-12)

Es decir, en el ámbito educativo argentino desde lo prescriptivo el juego se presenta como un eje sustancial. En la Ley Nacional de Educación N°26.206 (2006) se establece que el juego es una actividad necesaria para el desarrollo cognitivo, afectivo, motor y social y un derecho en tanto es indispensable para alcanzar la condición humana y se pretende garantizarlo considerándolo como contenido de alto valor cultural para el desarrollo de capacidades cognitivas, emocionales y sociales (Ley Nacional de Educación N° 26.206, art. 27, 2006; Sarlé, 2011; Pavía, 1995). Se contextualiza en la Ley de Educación Provincial N° 9870 (2010) de Córdoba en el Apartado Tercero, en el Artículo 35 que señala como primer objetivo promover el juego. Y se traduce en el Diseño Curricular de la Educación Primaria (2011-2020) en el

reconocimiento de su potencial formativo para todos los estudiantes, su reafirmación como derecho del niño y su valorización como instancia de construcción de conocimientos, de apropiación de normas y de desarrollo de actitudes.

Con respecto al arte, aparece una transformación de la Educación Artística en el ámbito educativo que se refleja en lo normativo: Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006). Ministerio de Educación de la Nación. Ley de Educación Provincial N° 9870 (2010). Córdoba. Ministerio de Educación. Diseño Curricular de la Educación Primaria 2011-2020. Córdoba, Argentina: Autor. Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación Subsecretaria de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2011). Modalidad Educación Artística -Resolución CFE 111/10- Anexo Resolución 111/10- Resolución 120/10 Ministerio de Educación- (2011) Artística avances jurisdiccionales 2008-2014. Córdoba, Argentina: Autor Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación Subsecretaria de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2014); es válido señalar que la Provincia de Córdoba ha sido parte activa de esa construcción y transformación. Y a partir del análisis de los mismos, se propone la relevancia del arte como incuestionable para el desarrollo humano desde la infancia hasta la adultez, pero desde la normativa puede decirse que este reconocimiento se da en las últimas décadas otorgándole un lugar relevante desde lo prescriptivo. Lo cual requiere para avanzar en dicho sentido, una comprensión profunda por parte de los educadores acerca de las potencialidades que tiene el arte contemporáneo en el contexto actual de la escuela.

Además, se hace necesario abordar la Educación Artística desde el paradigma de la complejidad, desde una perspectiva que posibilite al educador desarrollar saberes y competencias en este ámbito, que le permita resguardar al arte, no caer en un didactismo o simplificación que no respete su esencia (extranjería - pluralidad - complejidad) y lo aborde desde su pluripotencialidad la que se puede sistematizar como experiencia expresiva y terapéutica; medio para el desarrollo psicomotriz, social, emocional y cognitivo, a modo de una experiencia integral. A su vez, como derecho cultural (Declaración Universal de los Derechos Humanos, Art. 19 y 27, 1948) todo individuo tiene derecho a la libertad en tanto a lo que se refiere al derecho a la libertad de opinión y expresión y a la vez de gozar libremente de la vida cultural y científica de la comunidad donde pertenece y en los beneficios que de él resulten y sostenido como un derecho de las infancias, contemplado en la Convención sobre los Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en el año 1989 (UNICEF, 2006), a la que la República Argentina adhiere al sancionar la Ley N°23.849 en 1990.

Esta pluripontencialidad, del arte en el ámbito educativo se sostiene cuando se analiza el universo artístico como ámbito de conocimiento dentro del Sistema Educativo Argentino, se puede ver un proceso continuo desde el 2006 que transforma su lugar y valor con la sanción y promulgación de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006), momento clave en que la Educación Artística se posiciona como una modalidad del sistema educativo argentino. Con la sanción y promulgación de la LEN (Ley de Educación Nacional, capítulo VII, artículo 39) queda establecido que la Educación Artística comprende la formación en distintos lenguajes artísticos para niños/as y adolescentes, en todos los niveles y modalidades.

Córdoba participa activamente en los debates y determinaciones que dan origen a la Resolución CFE 111 (2010) y avanza en la definición de normativas que permiten visibilizar la manera en que la provincia define y habilita a la Educación Artística en diferentes instancias. En el documento elaborado por el Ministerio de Educación. Subsecretaria de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2014). Educación Artística avances jurisdiccionales 2008-2014, se detalla la línea de acciones llevadas a cabo en la provincia. De allí se recupera que en el año 2009 se redefinen los Diseños Curriculares de la Educación Primaria en los que la Educación Artística aparece como se detalla: se especifica un espacio curricular de tres horas cátedras en el Primer y en el Segundo Ciclo. Están definidos los lenguajes de Música, Teatro, Artes Visuales y Danza, cada institución decide cómo se harán presentes estos lenguajes en toda la Educación Primaria. En el año 2010 se crea el Programa de Jornada Extendida en el que la Educación Artística posee un espacio curricular denominado Expresiones Artístico-culturales. Este programa –en el año 2011, año de validación del currículo– pasa a formar parte del Diseño Curricular de la Educación Primaria.

Se destaca que además se toman decisiones que remiten a otros niveles y programas que exceden la Educación Primaria y que exceden también para la presente investigación. Estas importantes transformaciones producidas en la educación cordobesa dadas entre los años 2008 al 2013, en referencia al lugar que se le otorga a la Educación Artística, han servido de ejemplo y modelo para otras jurisdicciones.

Las miradas que se agregan complementan la evolución de la Educación Artística en el ámbito educativo cordobés y le imprimen la condición pedagógica que prescribe la Ley de Educación Provincial N° 9870 (2010) vigente, que en su Artículo 4° se refiere a los fines y objetivos de la educación provincial entre los que se destaca “q) Brindar una formación que garantice una educación artística integral y continua que permita la apropiación de sus distintos

lenguajes, estimulando la creatividad, el gusto y la comprensión de las distintas manifestaciones del arte y la cultura” (p.5). Asimismo, en el Apartado Tercero que trata sobre la Educación Primaria, en su Artículo 35 define como uno de sus objetivos “h) Fomentar el desarrollo de la creatividad y la expresión, el placer estético y la comprensión, el conocimiento y la valoración de las distintas manifestaciones del arte y otras producciones culturales” (p.23).

Es válido citar que, desde el marco normativo de la Provincia de Córdoba, específicamente en el Diseño Curricular de la Provincia 2011-2020, donde se aborda el lugar de la Educación Artística y propone:

El campo de conocimiento de la Educación Artística es uno de los espacios capaz de explicar, de manera crítica y reflexiva, la realidad cultural, histórica y social que permite dar sentido y significatividad a un contexto controversial y cambiante. En la escuela, esto se hace posible a través de la comprensión, experimentación y dominio de los lenguajes que conforman el campo de la Educación Artística: las Artes Visuales, la Música, el Teatro y la Danza. La posibilidad de comprender y significar el mundo a través de los lenguajes artísticos, involucra a los estudiantes con la cultura, y puede habilitar la participación activa en la comunidad a la que pertenecen. Por eso, la presencia de las artes en la educación obligatoria se expresa como ineludible en tanto brinda herramientas conceptuales y metodológicas propias de su campo de conocimiento, favoreciendo el pensamiento crítico, divergente y metafórico al tiempo que contribuye en la construcción de un sujeto situado en su cultura y en su historia. (pp.247-249)

En esta investigación se focaliza en las artes visuales, las cuales posibilitan la apropiación de saberes y el desarrollo de capacidades que permiten promover diferentes interpretaciones de la realidad compleja contemporánea y lograr un acceso más equitativo a las producciones materiales y simbólicas. El desarrollo de las posibilidades creativas se puede producir cuando se ofrecen actividades en las que los estudiantes se enfrentan con situaciones novedosas y problemáticas que se pueden resolver a través de diferentes habilidades, destrezas y conocimientos. De esta manera, la Educación Artística y en particular las Artes Visuales se apoyan en prácticas creativas que van más allá del conocimiento de las teorías sino más bien en una experiencia integral transformadora. Por este motivo, es recomendable repensar la práctica de este lenguaje traspasando los límites de lo que tradicionalmente se ha considerado arte para incorporar en la escuela el análisis de otros fenómenos visuales generados, por ejemplo, por los medios de comunicación y las nuevas tecnologías.

En el contexto de hoy se genera una gran cantidad de imágenes visuales entre las que conviven producciones tradicionales con propuestas innovadoras que alcanzan un alto grado de desarrollo visual, tecnológico y científico. Y en esta realidad, emerge la oportunidad de

convertir las Artes Visuales como una aliada imprescindible y poderosa para un aprendizaje integral, ya que está presente en todos los ámbitos culturales y científicos a partir de productos artísticos donde conviven imágenes fotográficas; analógicas, digitales o virtuales; en los videojuegos; internet; entre muchas otras. En definitiva, imágenes que plantean nuevas formas de explorar, comprender, leer el mundo, como así también nuevos modos de ver, conocer y representar lo propio, lo ajeno y lo común; así las Artes Visuales ofrecen un ámbito oportuno para la comprensión de las diferencias lo que repercute en el bienestar individual y social.

De ahí que la especificidad y potencia de la experiencia artística es que se centra en los procesos de producción simbólica, que supone el análisis crítico de la obra contextualizada y entendida en el marco de los procesos de creación que le dieron origen. Esas interpretaciones, asociaciones, combinaciones que cada sujeto hace según lo que le resuena en su subjetividad, atraviesa la totalidad del proceso artístico desde el inicio de la producción hasta que esta una vez que se concreta inicia el diálogo con el espectador; que a su vez co construye múltiples realidades y posibilidades interpretativas. Es por estas razones que, en la elaboración de las políticas educativas para los distintos niveles y modalidades del Sistema Educativo formal, resulta estratégica la consideración del campo de la Educación Artística como área privilegiada para el desarrollo de capacidades vinculadas a la interpretación crítica de la realidad socio histórica y a la producción cultural identitaria en el contexto argentino y latinoamericano.

El arte contiene esa extranjería al mundo escolar que viene a interpelar; a traer enriquecimiento, diversidad, creatividad principios que se sostienen desde una perspectiva prospectiva para la escuela del futuro. Entonces desde una concepción amplia y entendiendo al arte desde la frontera, que supera las divisiones tajantes entre el territorio de la escuela y los extraescolar, Muiños de Britos (2010) señala que las artes contribuyen a:

- a) Promover el acceso e implementación de diversidad de códigos de expresión y comunicación, que posibilitan producir –expresar y comunicar con distintos lenguajes– y de- codificar y resignificar producciones propias y del entorno, así como otras alejadas en el tiempo y el espacio.
- b) Desarrollar una percepción sistemática, que supone: a) el ejercicio permanente de la percepción, entendida como modelo interactivo de sensación y cognición (Robert L. Solso, 1994); b) la construcción de una mirada que anticipa, previene, recupera, reconoce, selecciona e interpreta y que permite resignificar la realidad.
- c) La percepción como capacidad de almacenar, de configurar una especie de banco de datos para operar con la información.
- d) Desarrollar la atención (a tendere = tender hacia) que suma al proceso general, la voluntad y la intención y que agrega el interés, como dimensión afectiva.

- e) Desarrollar pluralidad de procedimientos: búsqueda, indagación, experimentación, análisis, apropiación, evaluación, producción, valoración y metacognición permanentes y un ejercicio permanente de la interrogación.
- f) Desarrollar el pensamiento creativo, entendido como un incansable sistema de preguntas.
- g) Promover la producción creativa como concreción de la producción propia, plasmación de la creación y logro creciente de la autonomía.
- h) Fomentar la producción colectiva, porque en el hacer con otros se capitalizan saberes y miradas diferentes en un trabajo compartido y democrático en el que las producciones son el producto del encuentro cultural vivenciado. (p.22)

Esto requiere un equipo de profesionales de diversas disciplinas que interdisciplinariamente o transversalmente pueda sostenerse en el tiempo reflexionando sobre el para qué, el cómo y el con qué. Los educadores, más allá de definir los sentidos y los contenidos, deben poder reflexionar sobre cómo el modo y los materiales que utilizan condiciona y vertebra el aprendizaje, el cual tiene un sentido emancipatorio si está al servicio de ofrecer experiencias integrales.

De este modo, queda explícito el sentido y valor de la Educación Artística, enmarcada en el desarrollo de los fines y objetivos estratégicos de la Ley 26.206 (2006), que aborda el contexto histórico social de nuestro país y plantea al menos tres líneas de desarrollo, que pueden sintetizarse en tres propósitos educativos centrales: la formación ciudadana, la formación para el mundo del trabajo y la formación en el ámbito de la cultura.

Todo lo anterior, sitúa e inscribe esta investigación en la proyección social entendida como una función de transferencia de conocimientos que la Universidad Católica de Córdoba ha adoptado como parte constitutiva de su modelo de enseñanza aprendizaje la cual busca impulsar investigaciones que sirvan para la transformación social de la región. Por lo tanto, este estudio busca comprender de manera profunda de qué modo el juego artístico puede constituirse en un dispositivo educativo que promueve experiencias integrales para el despliegue de las capacidades de los niños y niñas; lo que permite poner la mirada en esos gestos mínimos, singulares, pero que revelan en el seno del educativo su filiación a una ética humana que, si bien se expresa desde lo prescriptivo, cobra cuerpo en cada experiencia educativa la cual se busca proponer desde el dispositivo como abierta, compleja donde se atienda lo singular pero a la vez siempre resguarde su complejidad; y lo haga atento al contexto contemporáneo, lo cual requiere sostener la conectividad y el trabajo cooperativo para avanzar hacia la justicia educativa.

2.2. Antecedentes

Para continuar en la profundización sobre el tema que se aborda, se requiere de una actualización de investigaciones que desde distintos marcos epistemológicos, consideran al juego como pieza fundamental en el desarrollo integral de los niños y niñas –más allá de los diversos enfoques o abordajes de investigaciones– puesto que es la actividad por excelencia de la infancia, una actividad indispensable para el desarrollo humano que contribuye de forma relevante al desarrollo emocional, social y cognitivo de los niños y niñas.

2.2.1. Revisión de los Principales Antecedentes acerca del Juego

Debido a que este estudio forma parte de una línea de investigación de la autora acerca del juego artístico como promotor del desarrollo de la creatividad en la infancia que se lleva adelante desde el año 2004 se hace una breve reseña de la misma. Surge en el ámbito de la psicopedagogía clínica donde aparecen las potencialidades del universo artístico y del juego como recursos en el diagnóstico y tratamiento terapéutico para la resolución de problemas de aprendizaje derivados de la escuela al consultorio. Es en este marco donde la creatividad aparece como un concepto que permite indagar sobre los aprendizajes saludables que el juego artístico propicia y repercute favorablemente en el aprender de los pacientes; no encontrando investigaciones en la región que abordaran dicha temática. Las obras arte del artista uruguayo Carlos Páez Vilaró (2000) habilitan una investigación acerca de los mecanismos y procedimientos de creación que utiliza, su historia personal, sus referentes artísticos y el rol del contexto social, cultural y económico que favorece el despliegue de su creatividad artística, así como también, el impacto de su obra en la región. Esta etapa lleva dos años de estudio en la que se articulan la teoría con la práctica clínica y educativa a partir de la cual se generan diferentes interrogantes acerca de la creatividad y se diseñan diversas propuestas educativas inspiradas en su obra.

Al contar con recursos cedidos por el artista –obras plásticas, literarias, musicales, de su autoría– para ser utilizados en el ámbito escolar, se diseña un proyecto educativo cuyo eje es la vida y obra del artista en una Escuela de Nivel Inicial de la Provincia de Córdoba que no cuenta con docente de arte; situación común en muchas escuelas de la región. Las decisiones que se toman en relación con la planificación educativa están en función de si favorecen o no el

desarrollo de la creatividad en los estudiantes, el involucramiento de sus familias y de la institución en general

. Sostener el proyecto educativo anual, suscita la necesidad de que la escuela flexibilice tiempos, espacios, recursos y la apertura a la comunidad. Esta experiencia resulta significativa y repercute favorablemente en distintos niveles de análisis del proyecto educativo institucional y comunitario. Por estas repercusiones positivas se generan demandas de otras escuelas para replicar la experiencia, y esto lleva a diseñar un proyecto de investigación exploratorio que tiene como objetivo repensar las prácticas de las escuelas de la zona favoreciendo la revisión del posicionamiento existente en cada institución sobre la creatividad, el arte y el juego. La profundización de este estudio se ve beneficiado por las instancias de encuentros con docentes en los que se abren debates acerca del lugar que ocupan las inteligencias múltiples, la creatividad y el juego en los proyectos educativos; lo que genera reflexiones sobre las prácticas cotidianas y acerca de los sentidos educativos de las mismas.

Para el diseño del formato del programa se tienen en cuenta antecedentes que poseen la intención de propiciar experiencias educativas donde el arte es estructurante, tales como Proyecto Zero⁵ (Gardner 2003) perteneciente a la Universidad de Harvard; los aportes teóricos sobre las potencialidades del vínculo entre museos y escuelas de Alderoqui (1996), Spravkin (1998). Además, se cuenta con el asesoramiento de Helena Alderoqui (1996, 2003) quien se desempeña como Coordinadora del Área de Educación Artística de las Escuelas de la ciudad de Buenos Aires (2004) y facilita el análisis de diferentes experiencias de las escuelas de la ciudad, especialmente de teatro, de títeres; y antecedentes educativos internacionales tales como las escuelas de Reggio Emilia (Italia), las escuelas Waldorfd y Montesorri, donde el arte tiene un valor estructurante. A su vez, se complejiza el abordaje al indagar sobre experiencias educativas en museos de arte tales como las del Museo de Reina Sofía (España), donde se promueve el encuentro de los niños y niñas con las obras de arte de una manera lúdica y con propuestas para trabajar en las escuelas. Desde estos aportes se diseña como material educativo un libro álbum Carlos Páez Vilaró. Arte para chicos y grandes (Porello, 2006) con el fin de que cada escuela y cada docente pueda contar con materiales que versan sobre de su obra porque la

⁵ El Proyecto Zero es **un proyecto educativo creado en 1967 perteneciente** a la Universidad de Harvard integrado por Howard Gardner, Nelson Goodman, David Perkins y un grupo de investigadores de temas educativos de la Escuela de Educación de Harvard, en Cambridge, Massachusetts, Estados Unidos.

falta de acceso y de materiales de calidad es un obstáculo que se encuentra especialmente en el interior de la Provincia de Córdoba.

Esto permite sostener el estudio con el objetivo evaluar las repercusiones de la inclusión del universo artístico en las prácticas pedagógicas, cuyo programa de intervención se llama “Obra de Arte Busca Espectador” que es avalado por el Instituto Superior de Formación Docente de una localidad de la Provincia de Córdoba y sustentado por las Secretarías de Cultura de algunas localidades de la región (Jesús María, Impira, Oncativo, Villa María, Bell Ville, Laborde, Escalante, Monte Maíz, Corral de Bustos...). En su tratamiento, la exposición de las obras del artista plástico Carlos Páez Vilaró (uruguayo) es llevada a cada escuela participante durante una semana en la que, a partir de la muestra y la jornada de formación teórica y vivencial previa, los educadores abordan con los estudiantes diferentes propuestas de juego con arte para el desarrollo de la creatividad. Tiene como objetivos democratizar los bienes culturales llegando a las escuelas con exposiciones de arte y reflexionar con los docentes acerca del lugar del juego, la palabra y la creatividad en el ámbito escolar. El educador, además, asume el compromiso de registrar la experiencia –lo que se realiza con un porcentaje alto de respuestas– a los fines de la investigación.

Del análisis e interpretación de lo expresado por los 97 educadores participantes, mediante cuestionarios y registros de la experiencia educativa realizada a partir de la obra de arte del artista en cada escuela; se infiere que las representaciones que tienen acerca de la creatividad está asociada al arte. Si bien los directivos y educadores plantean que el arte es valorado desde sus visiones personales, tiene un carácter accesorio especialmente en la evaluación educativa y en el currículo escolar. Lo artístico refleja en este estudio, un valor recreativo, sin implicancia intelectual sino más bien como expresión de lo afectivo; a diferencia de otros ámbitos del conocimiento como la matemática y la lengua a los cuales se los identifica como aquellos que remiten a la dimensión cognitiva intelectual y a su vez ésta asociada a la cantidad de contenidos conceptuales enseñados y aprendidos; lo que evidencia que la creatividad dista mucho de ser asociada a una capacidad cognitiva compleja presente en todos los contenidos curriculares y en la vida cotidiana.

Este recorrido lleva a avanzar en el estudio acerca de la importancia de desarrollar la creatividad en los niños y niñas porque es en el potencial creativo de cada sujeto donde radica la posibilidad de transformación de la realidad para el bien individual y común; y a visibilizar en el ámbito educativo su dimensión cognitiva, que la rescate de su lugar periférico o

recreativo. Se toman como antecedentes fundamentales las investigaciones sobre programas de intervención psicológica y educativa para el desarrollo de la personalidad infantil de Garaigordobil, (2003a) basados en juegos cooperativos y creativos para diferentes niveles de la escolaridad, que buscan prevenir problemas escolares y facilitar el desarrollo de los potenciales de cada niño/niña como la creatividad, las habilidades emocionales y sociales con iguales en el aula. La selección de estas investigaciones radica en que hay una similitud en las razones que subyacen al estudio en el que se parte de la idea de que el hombre es fundamentalmente un ser social, un ser que se construye en lo social y sin embargo la práctica educativa docente con frecuencia tiende a centrarse en la adquisición de conocimientos para el desarrollo cognitivo; y la segunda razón en la que se fundamenta está relacionada con la importancia que le da a la creatividad para el desarrollo humano dada la demanda vertiginosa de adaptación a los cambios del medio, lo que hace inminente que en la escuela la creatividad ocupe un lugar importante para promover en los sujetos procesos que le faciliten sortear los obstáculos de la vida y resolver con flexibilidad los problemas que le vayan surgiendo en su ciclo vital.

Sus programas se componen de diferentes números de sesiones durante el año lectivo, en las que se trabajan tres ejes: jugar, cooperar y crear y sus respectivas líneas de investigación. La primera línea está relacionada con los estudios sobre el juego que confirman que es una actividad vital e indispensable para el desarrollo humano porque contribuye al desarrollo psicomotriz, intelectual, social, afectivo y emocional de los niños y niñas. Y se fundamentan en diversas y continuas investigaciones que lo abordan desde diferentes dimensiones (Creatividad motriz y Creatividad Verbal mediante el juego dramático, juegos con dibujo y pintura, juegos con la música. Garaigordobil y Pérez Fernández, 2002; Aptitudes Lingüísticas (juego imaginativo) Yawkey, 1986, Mellow, 1995...). La segunda línea de investigación está relacionada con las conductas positivas prosociales las que también constatan los importantes beneficios de las experiencias de juegos cooperativos para el desarrollo de las capacidades socioemocionales como la comunicación, la resolución de conflictos, las relaciones interpersonales, la satisfacción de necesidades afectivas, el reconocimiento y expresión de las emociones, su autorregulación y su impacto en el rendimiento académico [Incremento de las conductas prosociales, así como una disminución de los niveles de agresión manifiesta, (Udwin, 1983); Conducta social positiva entre iguales –liderazgo, sensibilidad social, jovialidad, autocontrol–, capacidad de cooperación grupal y relaciones de aceptación dentro del grupo –juego dramático combinado

con juego cooperativo– (Garaigordobil, 1993, 1995, 1996, 1999); Comunicación positiva intragrupo, conducta asertiva con iguales y conducta prosocial –juego dramático combinado con juego cooperativo– (Garaigordobil, 1995, 1996); ...]. Y la tercera línea de investigación que fundamenta estos programas se refiere a los estudios realizados sobre la creatividad donde se ratifica la eficacia de los mismos en esta importante dimensión del desarrollo humano [Nivel de juego imaginativo, pensamiento divergente y la capacidad de para contar historias (Udwin, 1983); Creatividad verbal y creatividad gráfica –juego cooperativo, dramático, creativo– (Garaigordobil 1995, 1996); Creatividad motriz (Garaigordobil y Pérez Fernández, 2002); Creatividad –combinación de distintos tipos de juego– (Baggerly, 1999)]. Y señala la coincidencia de dichos antecedentes en que la comprensión de estos tres ejes teóricos, por parte de los adultos que dirigen los programas de juego, es un factor relevante en los efectos que dichos programas tienen en los grupos que realizan la experiencia.

Uno de los trabajos citados como antecedentes y oportuno para el propósito planteado para el estudio fue el realizado por Garaibordobil y Pérez Fernández (2002) el cual se analiza en profundidad porque remite a jugar con arte y porque pretende medir los efectos de la participación en el programa de arte Ikertze sobre la creatividad verbal y gráfica. El estudio tuvo por objetivo evaluar el impacto de un programa de arte realizado con niños de 6-7 años en la creatividad verbal, gráfica figurativa y en la conducta social con iguales en el aula. Plantea que arte y creatividad son términos que han llegado a resultar casi sinónimos. Así, las artes han sido siempre consideradas como una de las manifestaciones más genuinas del talento creativo. En arte no cabe la copia, la repetición, la fórmula, sino que sus rasgos distintivos son la originalidad, la sorpresa, cuando menos la variación. La evidencia empírica confirma que las actividades artísticas de naturaleza plástica, dramática, musical... promueven la creatividad infantil. En esta perspectiva, y dentro del contexto de la educación infantil, Torrance y Forston (Santos Barba y Salgado Ballesteros, 1989) estudiaron los efectos de un programa de enseñanza estética creativa, cuyo objetivo es fomentar habilidades cognitivas y actitudes que propiciaran el pensamiento creativo mediante la utilización de diversos estímulos que evocaran respuestas estéticas y que facilitaran que el niño se implicara globalmente en el proceso de aprendizaje. Las puntuaciones conseguidas por los 24 preescolares que forman parte de los grupos experimentales y de control muestran ser significativamente superiores en los sujetos experimentales para las variables fluidez verbal, originalidad verbal, originalidad gráfica y puntuación gráfica global. Así mismo, Kalmar y Kalmar (1987) evalúan los resultados del entrenamiento creativo con niños preescolares de

5-6 años de edad mediante un programa artístico que incluye actividades tales como la realización de marionetas y collages. La intervención se lleva a cabo durante tres meses, con una periodicidad de tres sesiones semanales, y los resultados del estudio muestran que los sujetos experimentales puntúan significativamente mejor que los de control en los tres indicadores de creatividad gráfica medidos, es decir, en fluidez, flexibilidad y originalidad

Con respecto a los programas diseñados y validados por el equipo de investigación Garaigordobil (2003a) se estructuran en propuestas concretas de juego para los diferentes niveles de edad, es decir, de 4-6 (Garaigordobil, M. ,2007), 6-8 (Garaigordobil, M. 2005a), 8-10 (Garaigordobil, M. 2003b) y 10-12 (Garaigordobil, M. 2004). Cada programa de intervención tiene sus objetivos generales y concretos, las características estructurales del juego cooperativos y creativos que contiene, la configuración en subtipos de juegos, el procedimiento metodológico a seguir para desarrollarlo con un grupo y las fichas técnicas de los juegos en las que se describen y analizan las actividades incluidas en el programa de intervención. También cuentan con la metodología para evaluar los efectos del programa en diversos factores del desarrollo infantil, describiéndose tanto las pruebas psicológicas que se administran antes y después del programa de juego, como la metodología de evaluación continua y cualitativa que este modelo de intervención propone. Todos los programas son evaluados experimentalmente y los resultados obtenidos confirman sus efectos positivos en diversos factores sociales, cognitivos y emocionales del desarrollo infantil. Con la finalidad de medir el impacto de cada programa en el desarrollo se plantean sucesivas investigaciones utilizando diseños de medidas repetidas pretest-postest con grupo de control. Empleando en cada caso muestras de investigación amplias, se administra un conjunto de instrumentos de evaluación antes y después de aplicar el programa. Los análisis estadísticos realizados con los datos obtenidos (análisis descriptivos, de varianza, covarianza, t- test...) permiten validar estas experiencias, ya que la evaluación de los programas para los cuatro niveles de edad ratifica efectos positivos al comparar el cambio en los diversos factores del desarrollo en los niños que han realizado las experiencias de juego cooperativo después de un año escolar, frente a niños que no han tenido la misma posibilidad.

A partir de estos antecedentes la investigadora realiza el estudio, estos programas sirven entonces como modelo en el diseño del programa de intervención para el desarrollo de la creatividad basado en el juego artístico, es válido aclarar que cada uno de los juegos propuestos en dicho programa son originales y supuso el diseño de materiales educativos para su despliegue. (Carlos Páez Vilaró. Arte para chicos y grandes. 2006. A jugar con Nigro,

de la mano de Ignacio. 2008b, A Crear Mandalas. Círculos para jugar, 2008a). El programa consta de 12 sesiones de juego artístico compuestas por dos o tres dinámicas de juego en cada una. El estudio emplea una metodología cuasi experimental, concreta un diseño correlacional con medidas repetidas pre test intervención y post test con grupo control. La utilización de esta metodología y la evaluación mediante una batería de test, está basada en la intención de validar los resultados con herramientas utilizadas en variadas investigaciones previas que culturalmente gozan de presunción de objetividad y así, favorecer el reconocimiento de la creatividad como una capacidad cognitiva compleja y alejada del carácter accesorio con la que se asocia en el ámbito educativo situado. Los resultados obtenidos muestran que el programa tiene un impacto positivo en el desarrollo del pensamiento creativo en los niños y niñas que participan de él, con mayor incidencia en la creatividad verbal con respecto a la creatividad gráfica y que hay diferencia a favor con respecto al grupo control. Se confirma entonces, la hipótesis planteada que propone que el programa estimula la creatividad infantil. De esta manera, aporta validez al mismo y ratifica la necesidad de incluir este tipo de actividades de juego artístico en el ámbito escolar como instrumento de prevención primaria y de desarrollo, en contextos clínicos y educativos. De este trabajo, se abren diferentes líneas de investigación:

- 1) Evaluar este programa a través de otros instrumentos para explorar de forma más exhaustiva la creatividad gráfica.
- 2) Evaluar el efecto del programa en interacción con la formación y las características del adulto que dirige la intervención y
- 3) Evaluar la repercusión del programa sobre aspectos emocionales y sociales en los niños y niñas-.

Es en relación con la tercera línea de investigación, que se diseña el presente estudio para lo cual se hace una revisión y actualización de investigaciones que refieran a la relevancia del juego artístico en el ámbito escolar para el desarrollo de las capacidades emocionales, sociales y cognitivas desde una perspectiva integral.

Se acude a buscadores de tesis doctorales, bibliotecas virtuales, se cuenta colaboración del servicio de biblioteca de la universidad, y se procede a analizar las investigaciones para ver qué aspectos han sido focalizados prioritariamente, con qué enfoques o metodologías se han abordado, cuáles son los vacíos que permiten avanzar en la búsqueda. Es válido señalar que hay múltiples investigaciones actuales que ratifican al juego como fundamental para favorecer el

desarrollo en la infancia; las cuales pueden sistematizarse como estudios referidos al juego entendido como espacio privilegiado para el diagnóstico y estrategia de tratamiento; como medio para el desarrollo psicomotriz, social, emocional y cognitivo; y como contenido escolar y derecho contemplado en la Convención sobre los Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en el año 1989 (UNICEF, 2006), a la que la República Argentina adhiere. Cada estudio aporta una arista sutil acerca de la potencialidad del juego en la escuela. Tales como las que emergen en distintos ámbitos como el de la Educación Física (Torrón Preobrayensky, et al. 2018; Nakayama, L. 2018); como medio con un valor instrumental para la enseñanza de contenidos disciplinarios (Sarlé, 2011; Sarlé, 2013; Seglar Camúñez y Montejó Gámez, 2017, Franco Mariscal y Sánchez, 2019). Para el fortalecimiento de la autoestima (Sparrow Alamo, 2018), como estrategia de trabajo psicopedagógico para el desarrollo neuropsicológico (Bonilla Sánchez, et al., 2018). Y desde otra línea de investigación denominada gamificación, se busca incorporar el juego para favorecer la motivación y el aprendizaje de distintos contenidos curriculares; se sirve de las teorías de videojuegos para su diseño y utiliza sus estructuras de manera analógica (Foncubierta y Rodríguez, 2014; Contreras Espinosa, 2016; Gómez-Díaz y García-Rodríguez, 2018) así como también utiliza tecnologías digitales (Villalustre Martínez y Del Moral Pérez, 2017). Si bien estas líneas señalan la relevancia del juego en la infancia difieren del abordaje del presente estudio.

A continuación, se presentan los antecedentes de investigaciones acerca del juego infantil en las que se apoya el presente estudio porque en ellas se investiga el juego como un factor de prevención de problemas de aprendizaje y de desarrollo integral en la infancia, lo que repercute en un modo de interactuar entre los estudiantes y el educador, que favorece la convivencia y se recalca la necesidad de que la escuela albergue este tipo de intervenciones.

Una de ellas es la investigación realizada por Carrillo Guerrero (2016) que valida un programa lúdico para la mejora de las habilidades sociales en niños de 9 a 12 años; parte de la importancia que tienen las habilidades sociales en la vida cotidiana del ser humano y de la necesidad de que esas habilidades sociales sean de interés para el desarrollo de los niños y niñas, ya que son imprescindibles para la adaptación social al entorno al que pertenecen y al que van a tener que hacer frente y en la adultez le van a proporcionar las herramientas necesarias para desenvolverse de forma adecuada y mutuamente satisfactoria en cualquiera de las áreas de su vida. En este estudio se señala que la ansiedad social (AS) es una experiencia habitual de muchos niños cuando se enfrentan a situaciones sociales. Según Wong y Rapee (2015) la ansiedad social tiene lugar en respuesta a la amenaza percibida de la evaluación por los demás

antes, durante o después de situaciones sociales; y marca la necesidad de aportar datos empíricos que avalen la mejora de la competencia social a través de una intervención sistemática, así como la importancia de integrar la formación en habilidades sociales en el currículum educativo español; esta investigación constituye un aporte con un estudio centrado en una muestra de alumnos de un colegio público de Granada. El objetivo del presente estudio es comprobar la eficacia de un programa lúdico de entrenamiento en habilidades sociales centrado en la escuela: **¿Jugando y aprendiendo habilidades sociales?** dirigido a niños conflictivos de 9 a 12 años para aumentar los comportamientos asertivos y disminuir su ansiedad social. El grupo experimental está formado por 87 alumnos pertenecientes a clases conflictivas. De dicho grupo se analiza al subgrupo de niños con baja habilidad social (HS) y elevada habilidad social (AS). El estudio no sólo quiere comprobar si los niños mejoran significativamente a nivel estadístico sino también a nivel clínico, es decir, si la disminución de su ansiedad social y la mejora de su asertividad llegan hasta el nivel de niños no conflictivos de su misma edad y entorno –conocido como validación social– (Kazdin, 1977). Cuenta con un grupo de referencia de 25 alumnos, pertenecientes a una clase no conflictiva del mismo colegio, el cual constituyó el grupo de comparación para la validación social del programa. Para medir el comportamiento asertivo se utiliza la Escala de conducta asertiva para niños (Children Assertive Behavior Scale, CABS; Wood et al. 1978) y la Escala de conducta asertiva del niño para maestros (Teacher 's Rating of Children's Assertive Behavior Scale; TRCABS; Wood et al., 1978). La ansiedad social se evalúa con el Cuestionario de interacción social para niños (CISO-NIII) (Caballo, et al. 2011) de forma global y por dimensiones.

Los resultados de la aplicación del programa, evaluados en la etapa de pos intervención y en el seguimiento (a los seis meses), muestran una mejoría del grupo experimental completo y, especialmente, de los grupos de alta AS y baja HS con efectos positivos significativos. Además, el grupo experimental completo y los subgrupos de alta AS y baja HS alcanzan los niveles del grupo de referencia una vez finalizado el programa y mantienen esas mejoras en la fase de seguimiento. En consecuencia, los resultados muestran cómo el entrenamiento en habilidades sociales resulta eficaz para disminuir la ansiedad social y aumentar los comportamientos asertivos, confirmando la necesidad y, por tanto, los beneficios, de emplear programas destinados a la enseñanza de las habilidades sociales en la escuela (Díaz Barriga y Hernández, 2001; Zambrano, et al. 2012; Redondo Pacheco, et al. 2015). Esta investigación señala un aspecto a ser atendido en el presente estudio que remite a la ansiedad y el malestar social que se ven favorecidos cuando los estudiantes perciben la amenaza de la evaluación por

los demás antes, durante o después de situaciones sociales; a la vez el diseño del estudio busca contribuir y contribuye con el aporte de una intervención sistemática evaluada que promueve la importancia de integrar la formación en habilidades sociales en el currículum educativo español.

Por otro lado, en México se encuentra un estudio realizado por Osés Bargas, Duarte Briceño, y Pinto Loria, (2016) que evalúan la efectividad de las intervenciones basadas en juegos cooperativos en el comportamiento asertivo de niños. Esta investigación evalúa los efectos de un programa de intervención en juegos cooperativos y creativos sobre el comportamiento asertivo y las estrategias cognitivas de resolución de situaciones sociales, con niños de sexto grado de escuelas públicas de la zona conurbada de Mérida, Yucatán. 89 estudiantes participan en un muestreo por conveniencia, con un diseño cuasi-experimental de grupo experimental y control no equivalente; se utilizan dos instrumentos de evaluación del comportamiento asertivo: pasivo y agresivo. Los análisis estadísticos con la prueba t muestran un incremento de la conducta asertiva y una reducción de la pasiva. Con relación al género, los análisis de varianza univariante muestran un incremento de la asertividad en mujeres y hombres, siendo las mujeres las que presentan más esta conducta, no encontrando diferencias en la conducta agresiva. Se confirma la efectividad de las intervenciones basadas en juegos cooperativos en la infancia y que van en el mismo sentido del presente estudio.

Este trabajo genera otro antecedente sobre la efectividad de las intervenciones basados en el juego cooperativo y creativo en el comportamiento asertivo; permite analizar el modo y el cómo se evalúa el mismo y tomar la decisión de que en este estudio no se analizan los resultados en relación a cuestiones de género porque se enmarca en la misma línea de la Ley de Educación Argentina y, específicamente de la Ley 26.150 (2006) de Educación Sexual Integral (ESI) que rige en todas las escuelas del país. En ella se enfatiza en que, si bien a nivel formal todas las personas somos iguales, pretende colaborar en superar cualquier práctica que pueda poner en riesgo la igualdad de oportunidades y propiciar aprendizajes basados en el respeto por la diversidad y el rechazo por todas las formas de discriminación. En esta investigación se está abierto al aporte de la filosofía contemporánea que relativiza las diferencias y suma el aporte de la Coeducación de la escuela (Salamanca, 2014) como medio para desarrollar un paradigma de equidad –principalmente entre los niños– y evitar la reproducción y preservación de estereotipos que resalten el equívoco papel de ambos géneros. Es por ello que el modelo coeducativo es el que permite argumentar esta toma de decisión en la investigación y resalta que todos compartimos la misma naturaleza, la humanidad.

Otro estudio en Perú es el presentado por Saavedra-Delgado, (2017) denominado **Fortalecimiento de la dimensión socio afectiva interpersonal entre estudiantes a través de juegos cooperativos**, su selección responde a que el presente trabajo aborda el cómo se debe fortalecer la dimensión socio afectiva interpersonal entre estudiantes a través de un Programa propuesto en base al desarrollo de actividades de juego cooperativos dentro del aula de clase. El objetivo de este trabajo es diseñar, elaborar y proponer un Programa de Juegos Cooperativos para fortalecer la dimensión socio afectiva de los niños y niñas del cuarto grado de educación primaria de la I.E N° 11049 del caserío de Sigues, distrito de Kañaris, provincia de Ferreñafe departamento de Lambayeque – 2013 (Perú) La hipótesis es: si se diseña, elabora y se propone un programa de juegos cooperativos sustentado en las teorías científicas y pedagógicas de Vygotsky (2003 - enfoque social), Orlick (2001- juegos cooperativos), Dewey (2008), Bronfenbrenner (2002 - Teoría Ecológica), Horwar Gardner (1995 - Inteligencias Múltiples), Goleman (2001 - Inteligencia Emocional), Garaigordobil (2003b - Juegos Cooperativos) y Otuzi Brotto (2001 - Juegos Cooperativos), fortalecerá la dimensión socio afectiva de los niños y las niñas del cuarto grado de educación primaria de la I.E N° 11049 del caserío Sigues, distrito de Kañaris, provincia de Ferreñafe, departamento de Lambayeque – 2013. En la presente investigación se propone un Programa de Juegos Cooperativos. La muestra está conformada por la sección del cuarto grado del nivel primario, haciendo un total de 15 estudiantes y los resultados confirman la hipótesis; de ahí que por ser una investigación reciente que se basa en la misma línea de antecedentes tomados en el presente estudio se la considera un antecedente oportuno para el presente estudio.

En Colombia se encuentra otra investigación de Cerchiaro-Ceballos, Barras-Rodríguez, Vargas-Romero, (2019) titulada **Juegos cooperativos y razonamiento prosocial en niños: efectos de un programa de intervención, los resultados de un estudio realizado en una escuela pública con niños entre siete y ocho años de edad, con el fin de determinar la influencia de los juegos cooperativos en su razonamiento prosocial** en la cual se utiliza un diseño cuasi experimental con grupos control y experimental con mediciones pretest y postest a través de una escala pictórica para evaluar razonamiento prosocial en los niños participantes, antes y después de la implementación de un programa psicoeducativo basado en juegos cooperativos. Con la aplicación del programa se registra un cambio significativo en el razonamiento prosocial de los niños, manifestado en un aumento en los juicios orientado a las necesidades de los demás y acompañado de una disminución en el razonamiento hedonista. Los resultados muestran un avance en el desarrollo prosocial de los niños participantes en el grupo

experimental, quienes alcanzan niveles de razonamiento prosocial de una mayor complejidad. A partir de esta investigación reciente, se evidencia el vigente interés y preocupación sobre esta temática en la región y a la vez confirma el potencial de los juegos cooperativos para promover el razonamiento y la conducta prosocial de niños en contextos escolares. De ahí se lo considera un antecedente válido que confirma no sólo la relevancia de ofrecer en las escuelas este tipo de intervenciones educativas porque favorecen el desarrollo de conductas de ayuda, solidaridad, empatía y cooperación en los niños y niñas que participan de la experiencia, con diferencias a favor en relación a los que no tienen estas oportunidades; lo que de alguna manera da sustento al diseño del dispositivo educativo basado en el juego artístico, el cual tiene reglas del juego cooperativo pero que a diferencia de éste pretende avanzar en la comprensión profunda de cómo y en qué condiciones se favorece el despliegue de las capacidades de manera integral.

2.2.2. Revisión de los Principales Antecedentes en Educación Artística

Por otro lado, como esta investigación indaga sobre la potencialidad del juego que se estructura con relación al universo artístico por su pluripotencialidad, tal como se lo señala en la normativa vigente, se decide buscar investigaciones que surjan en el ámbito de la educación artística sin pretender ser exhaustivo sino más bien con el criterio de seleccionar sólo aquellas más representativas en las que aparezcan proyectos o programas educativos donde se relacionan arte y juego que interpelan a la escuela a resguardar su complejidad y potencia, de ahí que se rastrean en especial tesis doctorales recientes donde, desde una mirada compleja, visibilicen las condiciones y desafíos que supone proponer experiencias de juego donde el arte sea estructurante por su potencialidad para promover experiencias integrales.

Lo primero que se encuentra en ese rastreo es el registro de muchas experiencias educativas más que investigaciones, diversa bibliografía sobre el tema y proyectos que buscan promover el arte para la transformación de la educación, la salud y comunidades vulnerables en el marco de programas consolidados, tales como Proyecto Zero (Estados Unidos) Art Thinking (España), Crear Vale la Pena, (Argentina), curARTE, (Madrid), Arts Council, (Reino Unido)... lo que muestra el interés sostenido y en crecimiento sobre esta temática en distintas partes del mundo. Hay un esfuerzo en Argentina de especialistas [Augustowsky (2012); Paronzini (2012); Alderoqui (1996); Spravkin (1998); entre otros] que con sus investigaciones y publicaciones buscan avanzar en este sentido, a la vez que existen carreras de formación grado y posgrado, revistas y congresos que marcan una diferencia en la región acerca del lugar de la

Educación Artística. Los estudios que analizan el estado de la investigación en educación artística en el país señala que por ser un territorio específico donde se da justo en la intersección entre los problemas de las artes visuales y los problemas educativos, hace que sea muy heterogénea ya que su producción varía según las regiones. Pero lo que se evidencia, es que es en el contexto de las universidades españolas de donde surgen la gran mayoría de las investigadoras e investigadores y de los grupos de investigación que están vinculados con el área de conocimiento de Didáctica de la Expresión Plástica. Según la Investigación Marín-Viadel (2011) puntúa que en Europa y Estados Unidos de Norteamérica el mismo término únicamente hace referencia a la enseñanza de las artes visuales; a diferencia que en el ámbito de América Latina es muy frecuente que la investigación en Educación Artística comprenda el conjunto de las enseñanzas de todas las disciplinas artísticas: la música, la danza, el teatro, las artes visuales, etc., situación que se confirma en un artículo sobre el estado actual de investigaciones educativas en Educación Artística en Argentina (Pozzo, 2014) que según el Relevamiento Nacional de Investigaciones Educativas (RNIE) se hallan solo trece investigaciones de Educación Artística sobre un total de ochocientas, en las cuales se abordan temáticas de música, plástica, museo y escuelas, formación pedagógica del educador de arte... entre otras que están por fuera de lo que es artes visuales, la presencia de datos tan reducidos se adjudica al desconocimiento de la existencia de este registro y a otras temáticas que remiten al ámbito de la investigación educativa propiamente dicha que exceden a este estudio.

De las investigaciones analizadas en profundidad se resuelve tomar como antecedente el estudio realizado por Martínez de Ubago Campos (2017) de la Universidad Complutense de Madrid de la facultad de Bellas Artes, titulada **El uso del arte como mediador del aprendizaje en la etapa escolar (Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato)**; versa sobre las repercusiones de proyectos de arte en las distintas etapas escolares: un proyecto llamado Arte y Cultura, desarrollado en un centro educativo que utiliza el arte y el museo como mediadores; el desarrollo de un proyecto de viaje multidisciplinar (científico artístico cultural) en un centro educativo, con el uso del cuaderno de viaje como mediador; el desarrollo de un proyecto plástico con la intervención de un muro en el patio de infantes del centro educativo durante el periodo lectivo utilizando el arte como mediador; donde se busca y confirma a partir de un análisis comparado de estos tres proyectos junto a la revisión teórica y análisis de otras metodologías, herramientas y propuestas, que el desarrollo de un proyecto artístico cultural en un centro educativo utilizando el arte como mediador fomenta la cultura, la creatividad, la experimentación y el trabajo interdisciplinar constituyéndose en una herramienta idónea para

construir aprendizajes significativos y transversales en el currículum de toda la etapa escolar. Este estudio se considera pertinente por un lado, porque es representativo y similar a otros analizados, la diferencia se encuentra en los procedimientos de la investigación que argumentan de manera más clara cómo el arte es una experiencia integral para los sujetos que participan, tanto educadores como estudiantes, en la medida que repercute en la creatividad de todos los involucrados y pone énfasis en que el abordaje pedagógico requiere una mirada desde la complejidad y la multidisciplina, lo que muestra que los proyectos educativos con arte colaboran a que, a nivel institucional, tengan que flexibilizarse y revisar los sentidos de los modos de hacer, de enseñar y aprender como así también su disposición a la apertura al exterior de la escuela. Además, identifica que esta transformación en el modo de hacer y comprender el aprendizaje de los estudiantes se refiere a las premisas que sustentan el espíritu de la escuela nueva: cultura, creatividad, experimentación, multidisciplina, interdisciplina donde el aprendizaje significativo es su esencia.

Otro estudio tomado es el de Alitz Tresserras Angulo (2017), Tesis Doctoral Departamento de Didáctica y Organización Escolar Programa Doctoral de Psicodidáctica Universidad del País Vasco (UPV/EHU) llamada **Aportaciones a la formación del profesorado a través del análisis de una experiencia de arte y juego dramático en el primer ciclo de Educación Infantil**, donde su trabajo remite a la relevancia en la formación de los futuros educadores mediante la participación en experiencias de arte y juego dramático de un grupo escolar que participa en un trabajo que se realiza entre la escuela y un teatro de la comunidad, el cual busca formar espectadores y ofrece una propuesta que incorpora una perspectiva pedagógica; la compañía teatral propone la creación de un espacio y un tiempo dispuesto de la misma manera para el juego que para el aprendizaje. Se señala la importancia del diseño de la experiencia educativa en tres tiempos: el encuentro antes de ver la obra que consta de una formación para el profesorado y de un tiempo para que estudiantes se acerquen a los materiales y a la obra lo que promueve la comunicación con la expresión dramática desde la confianza y a partir de una pedagogía de la escucha; la representación, tiempo de observación, escucha y emociones; y el tiempo de juego tras la obra, tiempo para el juego e interacción con la expresión dramática. Se propone una nueva concepción de dramatización que se relaciona con lo pedagógico que reinventa su modelo de escuela para encontrarse con el placer. La experiencia contribuye a enriquecer un modelo educativo que busca estructurar la práctica pedagógica en la línea de los postulados de las escuelas de Emilia Romagna en las que el arte se ha considerado vertebrador del aprendizaje. En esta experiencia busca respetar las

identidades de la infancia, poniéndolas en relación con la cultura adulta participando así en la construcción de la **ciudad educadora** más allá o a pesar de las dificultades políticas y económicas. Este estudio, como conclusiones arroja que la propuesta pedagógica ha incorporado, además de la mirada estética, dimensiones psicopedagógicas y socioculturales que han favorecido la relación entre diferentes instituciones, tanto del ámbito privado como del público, promoviendo criterios de ciudad educadora, y de respeto y compromiso con la infancia. La propuesta de arte y juego dramático aporta a las diferentes instituciones –políticas, municipales, escuela y universidad– una visión pedagógica en estrecha relación con la artística, ofreciendo recursos que incorporan esta mirada. La posibilidad de tener contacto con recursos didácticos y escenarios pedagógicos que favorecen conocer las claves expresivas, escénicas y pedagógicas relacionadas con el juego, la expresión a través de múltiples lenguajes, el tratamiento de imágenes señala y advierte la necesidad de ofrecer este tipo de experiencia de calidad en la formación inicial del profesorado del Grado de Educación Infantil, ya que lleva al alumnado de magisterio a vivenciar una relación más respetuosa con la infancia, a teorizar acerca de algunas características psicopedagógicas de la etapa y por lo tanto, a desarrollar competencias en este sentido. Esta investigación evidencia dos cuestiones fundamentales, por un lado la necesidad de generar alianzas con los centros culturales de la comunidad y las instituciones formativas de los educadores para poder generar experiencias significativas que permitan a los futuros educadores descubrir las oportunidades y el valor que tiene el universo artístico en la formación del ser humano desde la temprana edad, que se ve favorecido cuando el museo tiene una perspectiva pedagógica la cual puede verse enriquecida en ese encuentro previo interdisciplinar.

Este estudio visibiliza que diseñar el encuentro lúdico de los niños con el arte, requiere una mirada interdisciplinar para generar las mejores condiciones y a la vez, permite reflexionar desde principios psicopedagógicos lo que colabora en profundizar la comprensión de las condiciones favorables para que los aprendizajes se desplieguen tanto con relación a los objetos como a los espacios y la necesaria accesibilidad al universo artístico, lo que supone el trabajo en conjunto de las escuelas y espacios culturales para promover una comunidad educadora.

Para concluir, se presenta un estudio que permite acercarse a la especificidad del juego artístico, no desde un enfoque psicológico, sino se profundiza con relación al arte moderno y sus vanguardias. En esta tesis doctoral llamada **La significación del juego en el arte moderno y sus implicaciones en la educación artística** (Gutierrez Párraga, 2004), si bien no es reciente no deja ser un aporte vigente y oportuno para este estudio porque se centra en el juego como

precursor del proceso de creación misma de la obra del arte moderno; por otro lado aparece la denominación de juego artístico y propone una clasificación de los mismos relacionada a las vanguardias en el arte moderno, lo que ofrece una mirada que enriquece y distingue del estudio presente. Esta investigación se propone como objetivos 1.- Revisar críticamente, en sus diversas perspectivas el concepto de juego. 2.- Analizar el grado de implicación del concepto y las formas de juego en las vanguardias. 3.- Explorar la influencia del concepto de juego en el arte moderno. 4.- Sirviéndose de las perspectivas tanto antropológicas como artísticas del juego desarrolladas, estudiar su contribución pedagógica a la educación artística actual. Y parte de las siguientes hipótesis: -La idea del juego ha constituido una de las directrices del desarrollo del arte moderno. -En el aprendizaje del arte moderno se alcanza el estadio de comprensión más alto en la relación entre el juego y el arte. -La actividad pedagógica del juego es fundamental para el desarrollo de la capacidad creadora y la realización social del niño, del joven y del adulto. Su desarrollo está basado en un enfoque multidisciplinar que pone de manifiesto la complejidad de las relaciones entre el arte moderno y el juego, mostrando de forma poliédrica las múltiples propuestas teóricas que han ido acercando el juego al arte desde las distintas disciplinas que lo estudian (enfoque antropológico, filosófico y psicológico; la pedagógica y un recorrido acerca de la educación artística). Las conclusiones a las que arriba plantea como abiertas y a la vez, configuran el fundamento de una propuesta pedagógica donde el juego es propuesto como vía para aprender el arte moderno.

De la presente investigación se rescata que parte de considerar que el juego mantiene muchas características comunes con el arte moderno. Muestra cómo el factor lúdico puede servir de paradigma para relacionarlo con el arte moderno y a partir de las obras, manifiestos y ensayos de los principales artistas de cada vanguardia, establece una clasificación básica de los juegos artísticos pese a que advierte que no es exhaustiva porque resulta imposible dar cuenta de todos los tipos debido a las variantes y mixturas producidas por diferentes grupos y artistas. Propone describir aquellos juegos artísticos clasificándolos como: Juegos con las palabras (caligramas, poesía visual), Juegos con los fragmentos de la realidad (collage), Juegos con los acontecimientos y el espectáculos (Happening y performance) y Juegos derivados de los juegos, en este apartado se incluyen aquellos juegos que siguen el esquema inicial de un juego conocido pero que derivan hacia unos significados plásticos o poéticos aprovechando los recursos creativos del juego del que se parte para transformarlo en obra artística y entre los que propone separar en varios bloques: **a) Juegos de preguntas y respuestas, b) Juegos colectivos, c) Juegos con el movimiento**, estas representaciones abren el campo de acción a otras

posibilidades de utilización del movimiento físico de la propia obra como experiencia de cambio en un tiempo determinado, **d) Juegos de percepción sensorial** que se articulan a través de la participación activa del espectador, **e) juegos y juguetes tradicionales** que, a partir de una modificación o alteración hecha por el artista, se presentan como obra de arte. Esta clasificación de juegos artísticos, no es común de encontrar ya que las demás clasificaciones encontradas se refieren a las técnicas usadas, en cambio en ésta lo hace a partir de un análisis de la relación entre juego y el arte moderno como expresión de un tiempo sociocultural que redimensiona el valor del arte como patrimonio de la humanidad y que su vez difiere de cómo se han clasificado los juegos artísticos diseñados en el dispositivo educativo del presente estudio; los cuales se clasifican con relación al tipo de creatividad que de manera más predominante promueve (creatividad verbal, gráfica, plástica constructiva...). Si bien cada uno de los juegos admiten ser clasificados a partir de esas categorías de arte moderno, es un aporte que permite complejizar, enriquecer la mirada sobre el diseño de los juegos y especialmente evidencia la relevancia del aporte del educador de educación artística para profundizar en dicho sentido y en la necesidad del trabajo interdisciplinario e interinstitucional (espacios culturales) que el juego artístico promueve.

CAPÍTULO III
MARCOS TEÓRICO Y CONCEPTUAL



Una vez situado el objeto de estudio en relación con la normativa vigente y los antecedentes relevantes, se presentan los diferentes enfoques teóricos que sustentan el juego artístico como un dispositivo educativo complejo que favorece la comprensión en profundidad de una experiencia integral en tanto que visibiliza el modo en que las capacidades de los estudiantes se despliegan de manera intrincada. Este abordaje desde la complejidad permite, mediante diferentes enfoques, delimitar los conceptos fundamentales que se pretenden abarcar como dimensiones o categorías de análisis en el presente trabajo.

3.1. Marco Teórico

En lo que refiere a los constructos teóricos acerca del juego infantil, se presentan a continuación las principales conclusiones que se derivan de los estudios realizados sobre el mismo a partir del siglo XX.

3.1.1. El Juego Artístico desde Diferentes Enfoques

En el siglo XX aparecen en primer lugar formulaciones biologicistas que producen importantes transformaciones relacionadas con el concepto y la función del juego en la infancia, mediadas por las aportaciones de Groos (1902, 1916) con la Teoría de la anticipación funcional en la que el juego es considerado como un pre ejercicio de funciones necesarias para la vida adulta; y de Hall (1904) con la Teoría de la recapitulación donde se plantea el juego como reproducción de la filogenia en la ontogenia, reproducción de la historia desde los homínidos prehistóricos hasta la actualidad.

En este mismo siglo la perspectiva psicoanalítica realiza importantes aportes al considerar al juego como elaboración de experiencias traumáticas (Freud, 1981); como un lenguaje de símbolos, en analogía con el sueño (Klein, 1932 [1980]); como actividad sintetizadora del Yo (Erickson, 1950 [1980]); como origen de la experiencia cultural del hombre y como raíz para pensar la singularidad (Winnicott, 1996); como punto de partida para una conceptualización de una clínica diferencial psicoanalítica, donde el juego infantil es central basándose en las teorizaciones de Winnicott, en especial como experiencia cultural (Rodulfo, 1996, 2019) y el dibujo como texto que ofrece huellas subjetivas que permiten indagar y diagnosticar clínicamente (Rodulfo, 1993).

Por otro lado, los aportes de los Modelos Psicogenetistas de diversos enfoques han considerado al juego como asimilación de la realidad al Yo (Piaget, 1945 [1994]); como

ejercicio y exploración de cada nueva función (Wallon, 1941 [1980]); como autoafirmación de la personalidad infantil (Chateau, 1950[1973]).

Además, se destacan las aportaciones de la Psicología Rusa sobre el juego y el desarrollo de las funciones psíquicas superiores, la teoría de la imaginación creativa (Vygotski, 1988, 2003); y el origen histórico social del juego de rol (Elkonin, 1978 [1980]).

De las conclusiones de los principales referentes de los modelos teóricos sobre juego, se puede decir que la relevancia del mismo es incuestionable para el desarrollo infantil más allá del abordaje desde el que se realice y que la revisión de las investigaciones en los últimos años se abren hacia múltiples caminos que se podrían sistematizar como estudios referidos al juego en tanto es entendido como:

- Espacio privilegiado para el diagnóstico y estrategia de tratamiento.
- Medio para el desarrollo psicomotriz, social, emocional y cognitivo en la medida que se constituye en una experiencia integral.
- Derecho contemplado en la Convención sobre los Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en el año 1989 (UNICEF, 2006).

Se resuelve entonces abordar este estudio desde el paradigma de la complejidad (Guyot, 2016) que admite la articulación dialógica entre enfoques epistemológicos diferentes: enfoque constructivista desde los aportes de Vigotsky (1988), enfoque psicoanalítico desde la contribución de Winnicott (1996) y desde el enfoque psicopedagógico las investigaciones dirigidas por Schlemenson [Schlemenson y Grunin (2013). Grunin y Wald (2016)].

3.1.2. Enfoque Constructivista: En Diálogo con la Teoría de Vygotsky

La teoría de Vygotsky –fundador de la psicología histórico cultural y precursor de la neuropsicología soviética; su obra fue descubierta y divulgada por los medios académicos del mundo occidental en la década de 1960– describe el origen cultural e histórico de las funciones mentales superiores del hombre. Se considera oportuna la perspectiva de Vygotsky por la relevancia que le da al entorno –tanto el contexto social y cultural como a las figuras cercanas y significativas del niño o niña (docente, padres y pares) con quienes interactúa–, al lugar de las funciones superiores y a la creatividad para el desarrollo de las capacidades. Señala la relevancia de la toma de conciencia de cada niño o niña de sus capacidades y de conocer las intenciones educativas que se les propone. Su perspectiva socio cultural favorece la

comprensión de las dificultades en el desarrollo en el contexto y no en la persona del niño o niña, lo que la hace oportuna para los fines de esta investigación.

Vygotsky plantea que la conducta volitiva es una actividad mediada y señala la relevancia del condicionamiento social como determinante de la conducta y el motor del desarrollo en la infancia. Es decir, que los niños y niñas desarrollan su aprendizaje mediante la interacción social, así van desarrollando nuevas y mejores habilidades cognitivas como un proceso que se da en un espacio potencial de desarrollo y adjudica un lugar fundamental al lenguaje en el desarrollo mental del niño o niña; como así también considera relevante la calidad de las interacciones sociales que favorecen o no la conformación de una zona de desarrollo próximo.

A diferencia de Piaget y su Teoría del Desarrollo Cognoscitivo del niño o niña que plantea en cuatro etapas o estadios del pensamiento que siguen una secuencia invariante, Vigotsky (2003) se detiene en la relevancia de la capacidad creadora del niño o niña para el desarrollo general y su madurez; puesto que desde la temprana infancia se encuentran procesos creadores que se aprecian sobre todo en sus juegos, donde combinan elementos de experiencias vividas y fabrican con ellas realidades según sus intereses y necesidades. Para Vigotsky (1988) la situación sustitutiva en el juego, por ser una situación ficticia, es entendida como un camino hacia el desarrollo del pensamiento abstracto puesto que en el juego de ficción o de rol por primera vez aparece una divergencia entre el campo semántico (ser cocinero) el visual (una lata), entre lo que el niño ve (una lata) y el significado mental (olla) que le atribuye; de esta manera inicia la acción desde el pensamiento y no desde el objeto. El objeto sustituto se convierte entonces en soporte para la mente y el uso de estos objetos sustitutos habilita al niño a aprender a reflexionar sobre los objetos y a manejarlos en el plano mental. Así el niño a través del juego ingresa al mundo de las ideas y de las representaciones (gráficas, dramáticas, narrativas).

En el juego no se expresan las experiencias pasadas, sino que, en él –gracias a la actividad creadora de la imaginación que se encuentra en relación directa con la riqueza y la diversidad de la experiencia acumulada– el niño o niña reconstruye creativamente. En esta actividad creadora, el niño/niña combina sus impresiones y de ellas construye nuevas realidades, dirigiendo sus necesidades. Señala, además, que las conexiones entre la realidad y la imaginación y en cualquier creación de la imaginación lo que emana son los elementos tomados de la realidad; de este modo subraya que la actividad imaginativa es aprendida. De ahí la relevancia de comprender la construcción y la diferenciación entre realidad y fantasía. Esto

implica que los educadores deben estar atentos a ampliar la experiencia del niño o niña si quieren proporcionarles bases suficientemente sólidas para su actividad creadora.

La teoría vigotskiana se sustenta en la idea del desarrollo humano en términos de interacción social que permite el proceso de internalización cultural por medio de los instrumentos de mediación, fundamentalmente del lenguaje. Por ello, en cada período de desarrollo infantil la imaginación creadora actúa de modo singular según el momento de desarrollo que se encuentra el niño/niña. Su experiencia es acumulativa y diferente a la experiencia del adulto tanto como difieren sus intereses y, por ende, el funcionamiento de la imaginación del niño/niña es distinto al del adulto (Vigotsky, 2003).

Asimismo, plantea que el juego es la primera actividad creadora del niño o niña, que la imaginación nace en el juego. Sostiene que es la creatividad lo que diferencia la vida cultural de la natural, lo que explica todos los objetos de la vida cotidiana sin excluir los más simples y ordinarios –estos son entendidos como imaginación cristalizada– y al mismo tiempo propone ver la creación como una regla y no como excepción. Ya que, si se observa toda la actividad del hombre, pueden distinguirse dos tipos fundamentales de proceder: un tipo de actividad reproductora que guarda estrecha relación con la memoria y la plasticidad neurológica; y otro tipo de actividad denominada creadora o combinadora, que involucra a toda actividad del hombre cuyo resultado no es la reproducción de impresiones o acciones que formaron parte de su experiencia, sino que es la creación de nuevas imágenes o acciones. Así, propone la creatividad como una capacidad humana de construcción combinatoria basada en la imaginación e interdependiente del pensamiento lógico que implica necesariamente una base afectiva emocional para ser desplegada. La cual resulta fundamental para que el sujeto pueda realizar simbolizaciones, trabajos de integración cada vez más complejos, que no admiten la división inconsciente/consciente, subjetiva/intersubjetiva, psíquica/neurobiológica y que deja en el sujeto un efecto de autoría que repercute en el fortalecimiento de su identidad.

Además, el autor señala que para poder comprender el mecanismo psicológico de la imaginación y de la actividad creadora tan ligada a ella, y que surgen paulatinamente, es preciso tener en cuenta la determinación de la relación que existe entre la fantasía y la realidad en la conducta del hombre, cuya línea divisoria no es inviolable. Plantea cuatro leyes para explicar las formas de relación entre la imaginación y la realidad, las que ayudan a comprender que la imaginación no es un entretenimiento festivo del pensamiento ni una actividad que flota en el aire, sino que es una función vital y necesaria.

En la primera ley plantea que la actividad creadora de la imaginación depende directamente de la riqueza y de la diversidad de la experiencia que brinda el material con el cual se ha estructurado la fantasía. De ahí la importancia de pensar el dispositivo educativo de juego artístico como un amplificador de experiencias de aprendizaje y compensar carencias que provienen de factores contextuales (familia-escuela-comunidad).

La segunda ley plantea que la relación entre la fantasía y la realidad es muy compleja puesto que se produce entre el producto terminado de la fantasía y algún fenómeno complejo de la realidad. Esto le permite al hombre imaginarse aquello que no ha visto y representárselo mediante el relato de otra persona. Trasvasa el círculo de su experiencia mediante la imaginación. En este estudio, a partir de la obra de la artista Agó Páez Vilaró Los Mandalas, tradición oriental convertida en el lenguaje de la artista, es tomada y transformada en un juego artístico, se propicia así la multiplicación de los círculos de la experiencia del niño/niña, que lo llevan a conocer diversas culturas valiéndose no sólo del relato del educador sino también de diferentes mediadores culturales tales como videos, fotografías, páginas web, música, películas, libros, blogs, ambiente escenográfico, recursos, materiales, entre otros. Es decir, todo aquello cultural ficcional utilizable para nutrir su imaginación que, a su vez, cada uno puede convertir en parte de su repertorio de experiencias, donde los elementos pasan a ser tomados y a estar disponibles para ser recombinados con nuevos sentidos propios.

En la tercera ley plantea que la relación emocional se pone de manifiesto de forma doble, es decir, que todo sentimiento, toda emoción, trata de cobrar forma en imágenes conocidas que le correspondan a la emoción que posee. Es la ley del signo emocional general y consiste en que las impresiones o imágenes que tienen un signo emocional común tienen la tendencia a unirse entre sí, a pesar de que no existan conexiones palpables de similitud se logra una obra combinada de la imaginación sobre cuya base descansa un sentimiento general o signo emocional común. Esto permite acompañar a los niños/niñas a comprender que las diferencias subjetivas son lo esperable a la hora de percibir e interpretar una obra, colabora a distinguir qué de lo que se observa lleva a hacer determinadas asociaciones con un signo emocional determinado que surge de la experiencia de cada uno. Las cuales no son correctas o incorrectas, positivas o negativas; sí se pueden clasificar como agradables o desagradables.

Esto nos lleva a pensar en la cuarta ley planteada por Vigotsky (2003) que consiste en que la estructura de la fantasía puede presentarse como algo sustancialmente nuevo, que no ha estado en la experiencia del hombre y que no corresponde a ningún objeto existente en la realidad, sin embargo, al tomar cuerpo material esa **imaginación cristalizada** al hacerse cosa,

comienza a existir realmente en el mundo y a influir sobre otras cosas. Es en ese mundo creado por otros y por uno donde se suscita el diálogo que permite el encuentro humanizante. Es decir, de lo que el niño o niña experimenta surgen las bases o marcan el comienzo de su futura creatividad al convertirse en el material desde el cual construirá sus fantasías. En la experiencia se da un complejo proceso creativo que implica la actividad combinatoria que le permite al sujeto la reelaboración de este material dado por la experiencia condicionado por la integridad del sistema nervioso, el cual es siempre singular. Los componentes más importantes de este proceso son la disociación (separación de elementos), alteración o distorsión de elementos y la asociación de impresiones sensoriales (asociación de imágenes subjetivas a lo objetivo). Y finalmente, de las diferentes combinaciones de los materiales de la imaginación se concluye o finaliza cuando la imaginación se cristaliza en formas externas.

Se puede decir entonces, que es el proceso creativo el que lleva a comprender las posibilidades de que se den las transformaciones subjetivas, intersubjetivas y la emergencia de los productos creados. Estos procesos creativos donde se liga la imaginación, la fantasía y la creatividad, si bien son ricos en emociones, son para Vigotksy procesos más conscientes que inconscientes. Tienen, según el autor, una base socioemocional que permite sostener y llevar delante de manera singular dicha actividad combinatoria, que es la creatividad, pero está dirigida por la voluntad y profundamente condicionada por el contexto y las oportunidades educativas.

Así, esta teoría se convierte en un pilar fundamental para este estudio porque colabora en comprender la posibilidad que tiene el sujeto de transformarse en la medida que puede significar los productos culturales, apropiarlos, combinarlos y transformarlos en función de sus intereses, proyectos o necesidades. Y redimensiona la potencia del juego artístico en el ámbito escolar en tanto amplía el repertorio de experiencias que el arte contemporáneo tiene para ofrecer a los niños y niñas, en el marco de la revolución cognitiva actual. El arte, como extranjero al ámbito educativo, tiene la potencia de insuflar aires nuevos que contagien el dinamismo del contexto y de interpelar el sentido de ciertas prácticas en función de una educación que busque colaborar en el desarrollo de las potencialidades de los niños y niñas, aquellas que le permitan vivir y transformar el mundo que habita.

3.1.3. Enfoque Psicoanalítico

3.1.3.1. En Diálogo con Freud

Se parte de Freud ya que sus aportes abren camino para hallar las claves interpretativas entre el juego, la realidad y la obra de arte. Freud es quien liga el juego a la fantasía y sostiene que la única actividad mental que conserva un alto grado de libertad respecto al principio de realidad impuesto al hombre, que se ocupa de mantener la represión de los instintos, oponiéndose la fantasía a este principio a través del juego de soñar despierto. En relación con esta temática, en su obra **El creador literario y el fantaseo**, Freud (1907 [1993]) señala que las dos formas de manifestación del inconsciente más cercanas al arte son los juegos infantiles y las fantasías diurnas donde destaca que esta actividad lejos de ser accesorio, por el contrario, es muy seria y en ella el niño invierte tiempo y cargas de afecto. A su vez, remarca que la antítesis del juego no es la gravedad, sino la realidad. Y argumenta que el niño/niña distingue muy bien la realidad del mundo y su juego a pesar de la carga de afecto puesta en él, y que gusta de apoyar los objetos y circunstancias que imagina en los objetos tangibles y visibles del mundo real; que es lo que hace el poeta cuando crea un mundo fantástico en el cual se siente íntimamente ligado a él, aunque sin dejar de diferenciarlo resueltamente de la realidad. Aunque en este texto el autor se refiera a los poetas y a la poesía, se considera que bien pueden ser incluidas todas las artes. En cuanto a la aproximación que supone el soñar despierto a la esfera del arte, señala que es en el juego donde el niño encuentra la fuente de satisfacción, donde la mayoría de las personas se entregan a imaginar la realización de sus inclinaciones favoritas; esta es la razón por la que cuando un niño no puede jugar, fantasea y habla de ellas en detalle a diferencia de los adultos, por considerarlas cuestiones íntimas las ocultan; por lo tanto en esa intención de ocultamiento es donde se encuentra un punto para comprender la capacidad de seducción que tiene el arte como forma de sublimar y dar salida a las fantasías que nos producen los deseos insatisfechos del inconsciente. Freud propone una relación entre el soñar despierto y el arte, donde señala su función en lo concerniente a la poesía que bien se la puede extender a las bellas artes en general ya que habla del substrato lúdico que se mantiene en el hombre desde la infancia y que ancla en la fantasía, que mediante un sistema de asociaciones entre los deseos del inconsciente y la consciencia, propone la obra de arte como salida satisfactoria a aquellos deseos insatisfechos que se mantienen reprimidos en el inconsciente, y el arte actuaría como un sustituto necesario para equilibrar la vida anímica.

Es en sus textos **La interpretación de los de los sueños** (1900; 1900-1901 [1993]), **La Psicopatología de la vida Cotidiana** (1901 [1993]), y **El chiste y su relación con el inconsciente** (1901 [1993]), en que se encuentra un entramado donde mediante ejemplos, se

muestran los mecanismos fundamentales del inconsciente: metonimia-desplazamiento; metáfora-condensación. La metonimia es precondition de la metáfora, como el desplazamiento lo es a la condensación. Es en la tercera obra donde elabora una nueva teoría de lo inconsciente, agrega una nueva teoría de la sexualidad aportándole a la cuestión del chiste una iluminación esencial, ya que subraya el aspecto infantil o polimorfo de la sexualidad humana se reencuentra en los juegos de lenguaje. Freud estudia primero la técnica del chiste y a continuación se enfoca en el mecanismo de placer que pone en marcha. Finalmente describe el aspecto social del chiste y su relación con el sueño y lo inconsciente. Sostiene que cuando logra su objetivo, el chiste (que requiere la presencia de al menos tres personas: el autor, su destinatario y el espectador) ayuda al sujeto a soportar los deseos reprimidos dándole en principio un modo de expresión socialmente aceptable. Mientras que el sueño expresa la realización de un deseo y la evitación de un displacer, el chiste es productor de placer. Si bien recurre también a los mecanismos de la condensación y el desplazamiento (entre otros), se caracteriza ante todo por el ejercicio de la función lúdica del lenguaje y que bien puede extenderse a las artes. Este estudio propone pensar el juego artístico en una línea que parte del chiste como un modo de comenzar desde el placer y no de la angustia, lo que abre otro camino para pensar el aprendizaje y la salud.

3.1.3.2. En Diálogo con Jung

Otro psicólogo contemporáneo, en un principio discípulo y colaborador de Freud del que luego toma una línea diferente, es Carl Gustav Jung, que según lo planteado en la investigación de Gutiérrez Párraga, (2004) es uno de los pocos casos en los que el psicólogo escribe sobre la creatividad y el juego a partir de una experiencia personal, debida a la crisis que le originó su ruptura con Freud. Jung procede a un estricto autoanálisis en el que surgen con fuerza las vivencias lúdicas de su infancia, en su libro **Recuerdos, Sueños y pensamientos** (1966) señala que encuentra en el retorno a los juegos de su niñez una terapia basada en los juegos de construcción, como forma de superar su crisis creativa. Para ello establece un horario y una frecuencia, más allá de sus horas de trabajo destinadas a sus consultas. Impulsado por el estudio, psicoanaliza y extrae consecuencias de este regreso al juego como forma de restablecer en su caso la creatividad perdida, no solo en ese momento puntual de su vida, sino como método válido para desplegar el pensamiento creativo a través del juego artístico, experiencia a la cual volvió en su vida cada vez que en su trabajo quedaba atascado y su proceso creativo quedaba detenido. Así, Jung ilustra su interés por el juego en relación con la creatividad y el arte. Plantea

que la creatividad tiene una posición central entre el juego y el arte, donde existe una relación de reciprocidad e influencia entre los tres términos. La creatividad es tratada como una **superfunción** de la mente que incluye a todas las demás funciones, pues la psique humana se expresa siempre de forma creativa a través de la fantasía y la imaginación. Es decir, esa articulación continua entre inconsciente y consciente es fundamental para entender la creatividad en la obra de Jung, para el que las ideas creativas tienen siempre un fondo arquetípico propio del espíritu humano que partiendo de sí mismo ingresa en la percepción (Jung, 1992; 1997).

Desde su perspectiva, el proceso creativo del arte estaría basado en la interacción entre la imaginación creadora y el arquetipo espiritual que subyace en el fondo del inconsciente; esta confluencia daría paso a la expresión simbólica propia del arte. Propone como dos tipos de perfiles de los artistas el psicológico-introvertido y el visionario-extrovertido. Estos dos tipos creativos representan las dos formas extremas de creación, con ellos no se pretende encasillar a los artistas pues ambos pueden darse en el mismo autor en mayor o menor medida debido al continuo juego compensador entre consciente e inconsciente, introversión y extroversión. En este acercamiento entre las dos posturas creativas extremas, Jung sostiene que en el proceso creador se conjugan ambos modos de proceder y en él se transforman las imágenes arquetípicas en símbolos, por lo que la riqueza simbólica de la obra residiría en su capacidad para reflejar la imagen arquetípica de la que proviene; por esto el proceso de simbolización de la obra de arte ha de buscarse no en el inconsciente personal del autor, sino en esa esfera de mitología inconsciente, cuyas imágenes primigenias son patrimonio de la humanidad.

El aporte de Jung y la relación estricta con este trabajo radica en que el juego artístico diseñado está basado en la obra de los mandalas de Agó Páez Vilaró (Porello, 2019); los mandalas son un arquetipo universal del anhelo de unidad-totalidad del sujeto. Es una técnica artística espiritual milenaria y fue Jung (1992) el primero en utilizarla con sus pacientes, los considera como una representación del anhelo de unidad, de carácter universal, que permite entrar en contacto con el proceso de individuación o integración de todos los aspectos de la personalidad. Los estudios de Jung (1997) sobre el simbolismo del mandala lo condujeron a definirlo como la expresión psicológica de la totalidad del ser; sostiene que en el interior de la psiquis del individuo existe un núcleo relativamente protegido de la influencia de los miedos, las obsesiones u otros elementos que generan malestar. Para Jung, la producción de símbolos mandálicos es un medio eficaz para alcanzar la unidad simbólica y le permite al sujeto llevar a cabo la conciliación entre la esfera consciente y el dominio inconsciente, teniendo en cuenta que

la simbolización es el mecanismo fundamental por el cual se manifiesta el inconsciente; y llega a plantear que la producción de dibujos mandálicos sería más eficaz que el proceso mismo del análisis. La investigadora sostiene que es relevante el contenido y la forma de la obra de arte con la cual se diseña la experiencia educativa, y como este dispositivo pretende hablar sobre la integralidad de la experiencia educativa y busca ofrecer a los niños y niñas y a los educadores una experiencia que colabore en la comprensión del proceso de individuación a la vez que avanzar hacia la comprensión respetuosa de las diferencias, es lo que vuelve a la serie llamada **Mandalas para la Paz** de Agó Páez Vilaró como oportuna.

Si bien se toma en cuenta el aporte de Jung, la autora lo introduce al ámbito clínico de la psicopedagogía y lo articula con las teorías de juego desde el psicoanálisis a partir de la perspectiva la winnicottiana y desde el constructivismo de Vigotsky. Lo propone como un juego artístico (Porello, 2008a), diseña reglas y consignas con las cuales generar una metodología interna para proponerlo como un dispositivo proyectivo y constructivo; y es en esas experiencias clínicas que confirma una alta motivación del niño/niña en este juego con repercusiones positivas en su relajación, concentración, autoconfianza y una dinamización del proceso creativo. Los mandalas creados son tomados como cualquier otra creación lúdica artística del niño/niña, como una representación simbólica entendida como huellas de su subjetividad. A este antecedente se lo reformula como dispositivo educativo escolar para indagar sobre la integralidad de la experiencia que suscita el juego artístico donde importa el para qué, tanto como el cómo, el dónde y el con qué.

3.1.3.3. En Diálogo con la Teoría de Winnicott

Presentar la Teoría de Winnicott (1966, 2006, 2007) requiere hacerlo de manera escueta pero esencial, que deja por fuera múltiples interpretaciones y abordajes. Aquí se la presenta tratando de respetar su esencia a partir de los conceptos fundamentales que la estructuran y en especial, de aquellos que se han seleccionado como herramientas conceptuales válidas para avanzar hacia la comprensión profunda del juego artístico como dispositivo para el desarrollo de las capacidades del niño/niña, desde una perspectiva integral. La teoría de Winnicott propone partir del juego como origen del proceso de subjetivación e individuación del ser humano y plantea el concepto de experiencia cultural del hombre –la cual incluye arte, ciencia, religión– como la experiencia que le permite al sujeto volver significativa su vida; estos conceptos

convierten a su teoría en un abordaje prolífero para reflexionar sobre una educación que propone acompañar a cada sujeto, atendiéndolo en su singularidad y a lo largo de toda la vida.

De toda su obra se realiza un recorte que toma como texto fundamental *Realidad y Juego* (1996) por ser la última tesis planteada por el autor en la que compendia la anterior y la reformula; y porque los especialistas en su obra están de acuerdo en el lugar esencial de este texto [Rodulfo, (1996, 2019); Barreiro, (2012); Tagle, (2016)]. Winnicott al proponer el juego como el lugar donde ancla el origen de toda la experiencia cultural del hombre, desarrolla una nueva teoría de los lugares psíquicos, recoge en sus observaciones clínicas importantes aspectos de este fenómeno incluyendo el juego en la teoría analítica a través del objeto transicional. Su tesis se apoya en una concepción del juego que ve en éste la capacidad de crear un espacio intermedio de experiencia (entre el mundo interno y el mundo externo) denominado espacio transicional, espacio en el que se desarrolla el juego y en el que se realiza la experiencia cultural del hombre, es decir, la ciencia, el arte, la religión. A continuación, se resaltan los siguientes conceptos fundamentales en su análisis sobre el juego:

El objeto transicional planteado como la primera experiencia de juego, primera posesión no yo. Winnicott sostiene que los fenómenos transicionales (canciones o balbuceos, rituales antes de dormir) inician la existencia de una tercera área de experiencia (el espacio simbólico) que asegura la transición entre el Yo y el no yo, entre el niño unido simbióticamente a la madre y una situación de individuación progresiva de reconocimiento de la madre como algo exterior.

El objeto transicional (osito suave, la manta) que empieza a aparecer hacia los 4 a 6 meses, es un giro notorio de este espacio de experiencia, es la primera experiencia de juego y la primera posesión no yo. Este objeto llega a conseguir gran importancia vital para el bebé al ser una defensa contra la ansiedad, sobre todo la pérdida o separación de la madre. Los padres reconocen habitualmente la importancia de este objeto.

El objeto transicional es entendido como un mediador simbólico que une y separa al mismo tiempo, es un límite a la omnipotencia tanto del bebé como de la madre: ambos lo poseen, pero ninguno de los dos puede dominarlo, sólo así pueden vivir juntos una experiencia de intercambio. La obra de arte es entendida en esta investigación como un objeto transicional como un mediador que une y separa al mismo tiempo al educador de sus estudiantes y a su vez a ellos entre sí. Tal como lo plantea Barreiro (2012), al interrogarse sobre la relación que hay entre uso de objeto, objeto transicional y objeto objetivo, señala que los dos últimos presuponen el uso de objeto en la medida que usarlos significa destruirlos y argumenta:

El objeto transicional se presenta como “lo distinto a mí” y como “primera posesión no-yo”, pero al ubicarse dentro de la zona de los fenómenos transicionales sostiene la famosa paradoja winnicottiana de que el objeto no es absolutamente externo-interno, sino la superposición de ambos. Por el contrario, en el objeto objetivo radica la exterioridad que constituye un límite a la omnipotencia y cuya potencial destrucción debería, en el mejor de los casos alojarse en el plano de la fantasía. Su supervivencia es la prueba de la realidad que permite al niño poner límite a su propia agresividad. (p.41)

La obra de arte presenta y propone un límite a la omnipotencia tanto al educador como a los niños y niñas; es decir todos acceden a la obra, la poseen, pero no le pertenece a ninguno. Está por fuera de su control, lo que no les permite dominarla y es la base del encuentro educativo entendido como intercambio; donde el educador busca filiar a los niños y niñas a una experiencia cultural, pero a la vez, él se incluye también como quien ha pasado primero la experiencia de aprender y jugar con ella sabiendo que como todo objeto cultural queda por fuera del manejo omnipotente; sí logra desplegarse una experiencia cultural. Es decir, desde la perspectiva winnicottiana para que ese intercambio funcione (sosteniendo la ilusión que alguien le da y otro recibe) se debe dar la condición de que ese objeto que circula entre ellos no está en entero control y dominio de ninguno de los dos (está por fuera de su control omnipotente); el objeto transicional en la medida que se hereda con la paradoja de crear lo dado. Cada objeto simbólico encarna para el ser humano el valor de una deuda con lo que la cultura le ha ofrecido desde antes de su nacimiento, pero a partir de lo cual cada ser humano encuentra un modo personal de expresarse. Lo dado es punto de apoyo de una creación subjetiva y la deuda supone asimilar lo dado por el acervo cultural, implica un compromiso que se salda con lo que cada sujeto puede aportar de lo más propio e íntimo de su subjetividad (el gesto espontáneo a partir del cual cada uno se apropia de lo dado).

Dar la oportunidad al niño y niña de jugar con una obra de arte, usarla, promueve la experiencia cultural que permite el despliegue de su subjetividad que mediante el proceso creativo singulariza la experiencia, recibe del educador un bagaje cultural que lo filia; que le genera una deuda que se salva no en la repetición y alienación del sujeto, sino que supone esa repetición en términos de aprenderla tal como es dada reconociendo su existencia, es decir como realidad que se impone, que pone borde con su alteridad y que resiste al control omnipotente, pero que a partir de ella el sujeto es invitado a tomarla, usarla para que pueda desplegar procesos creativos donde se exprese lo singular de cada uno. El juego artístico promueve la comprensión de la construcción del conocimiento en la medida que visibiliza y explicita los caminos

creativos del autor y del contexto de creación, algo que debe servir para hacerlo extensivo a los distintos ámbitos de conocimientos. A la vez, con sus consignas busca inspirar y promover el proceso creativo para desplegar de manera integrada las capacidades (emocionales, sociales y cognitivas) de cada sujeto y servirse de lo dado para crear su propio juego.

El reconocimiento y la reflexión sobre lo que toman del artista y lo que aparece como propio, es un aprendizaje fundamental para que el juego se convierta en intercambio que solicita el límite y el control de la omnipotencia, con reglas de juegos y desafíos, pero juegos que nunca producen lo mismo. Ningún juego termina siendo el mismo, sino que está abierto a la sorpresa, a lo novedoso, a lo singular.

Esto lleva a crear el propio lenguaje subjetivo. Crear el propio lenguaje subjetivo supone la experiencia de crear lo dado, es una paradoja que permite sentar las bases de una apropiación, por ejemplo, la del lenguaje articulado. De ese modo el lenguaje se hace heredero de la economía significativa del objeto transicional y se mantiene con valor simbólico en el intercambio con los otros. En un diálogo, las palabras se comportan como objetos transicionales: se las usa, pero no se las domina porque siempre faltan las más adecuadas para expresar el propio pensamiento (Barreiro, 2012). Las palabras son símbolos que unen y separan al mismo tiempo con el interlocutor (expresan y ocultan algo del propio pensamiento). Un diálogo sólo es posible si el que habla, en vez de obstinarse en convencer, da lugar a las palabras de los otros. El interlocutor, al escucharlas y aportar su interpretación de lo que se le dice, crea lo dado. Desde esta perspectiva, el juego artístico ofrece la oportunidad de generar un espacio de intercambio donde la obra de arte invita a que se la apropie, en la medida que la invitación al diálogo supone aportar su interpretación y en esa creación de lo que el sujeto dice que le resuena según sus experiencias, crea lo dado.

El objeto transicional encuentra su lugar de aparición en un campo intermedio de experiencias que va construyendo con la madre, que Winnicott llama campos de fenómenos transicionales, se trata de un espacio de juego configurado entre los gestos espontáneos de exploración del bebé y los gestos de cuidado y mimos de la madre. En ese territorio el bebé va descubriendo el mundo de una manera confiada y creativa. Allí también se encuentran las primeras palabras de ese lenguaje (algunas con amor y otras con fastidios) de las que el bebé debe apropiarse para empezar hablar de sus propios sentimientos. El concepto de objeto transicional y de fenómenos transicionales lleva a Winnicott a estudiar esa zona intermedia que será, desde un principio, la materia prima de toda la experiencia del vivir. La experiencia

cultural –dice Winnicott– es una extensión directa del juego de los niños/niñas y de los gestos que un bebé intercambia con su madre desde su nacimiento. Implica la capacidad de compartir un espacio de ilusión.

Ese espacio de intercambio es un espacio de ilusión que ambos comparten, como un lugar para hacer una experiencia de crecimiento. Sin ilusión no hay contacto ni diálogo entre dos seres humanos. La ilusión con que un individuo sale al encuentro del mundo en general no coincide enteramente con la ilusión de otros (diferentes puntos de vista que generalmente se agrupan dando una peligrosa homogeneidad a los distintos pensamientos). La cultura es el campo de superposiciones de las diversas ilusiones y depende de la capacidad de aceptar semejanzas y diferencias. La similitud de ilusiones que agrupa a los individuos no puede negar las posibles diferencias entre ellos porque de lo contrario se instituye el fanatismo o un pensamiento delirante propio de las sectas. La función materna de handling, que consiste en el manejo general de la criatura, implica acciones concretas y supone la capacidad de la madre de ir más allá de pensar lo que idealmente debería hacer con el bebé para pasar hacerlo realmente. Ese hacerlo no es perfecto, sin contratiempos ni fallas. Cuerpo a cuerpo de los cuidados ambientales el agarrar, soltar, acariciar, construyen la sensación de un límite en la continuidad que une a la madre con el bebé. Ese límite también contribuye a abrir un espacio de juego entre ambos para que puedan empezar a expresarse y distanciarse si fuese necesario, donde adquieren aquí valor las cualidades de los objetos, los materiales, el intercambio de los mismos, que al igual que lo gestos y palabras suponen la construcción de un límite que favorece la individuación.

En términos generales, según Winnicott (2006, 2007) lo que permite un buen cuidado materno (las funciones de sostén, presentación objetal, y handling) es la construcción progresiva en la intimidad del niño de un estado de confianza. A partir de ese estado, el bebé puede vivir experiencias que se despliegan según su propio estilo y ritmo personales. A esto Winnicott lo llama continuidad existencial del ser. Los movimientos espontáneos del bebé, que son un hacer natural y despreocupado con su self, son el despliegue de su potencial heredado. Estos gestos ligados a los cuidados maternos van dando expresión a lo que Winnicott denomina verdadero self, la expresión más íntima y real de un ser humano, y favorecerlo es promover un comportamiento que esté menos atado a lo que ordena la expectativa de los demás. El verdadero self es el núcleo de la personalidad más íntimo y vital de un individuo, que aporta lo más singular y creativo de sí mismo. Pero advierte que por más original que pretenda ser una persona en sus puntos de vista y comportamiento, siempre estarán orientados por pautas socialmente

establecidas y compartidas en la sociedad en la que crece y vive. Todo lo que la comunidad marca como esperable y aceptable en el comportamiento de los individuos que la componen nutre un aspecto de la sociabilidad del ser humano que Winnicott llama falso self. Entre ambos se requiere un equilibrio dinámico porque si en la vida de una persona predomina el falso self, la vida se experimenta como impersonal, aburrida, abstracta porque se hace lo que se debe hacer. Esto permite pensar en el ámbito educativo desde la perspectiva del rol del educador, que pretenda conservar y promover en cada niño/niña su despliegue singular, es decir integral, requiere estar atento a cuidar que ese espacio sea de confianza, donde el niño/niña pueda expresarse de manera relajada y espontánea a sabiendas que no corre riesgo al exponer su intimidad. Un lugar seguro para equivocarse y compartir sus experiencias tal como las siente y no desde lo que se espera que diga.

Si bien es necesario que el niño/niña, en su crecimiento, se adapte a ciertas condiciones y pautas ambientales es necesario también que en su hacer aporte lo propio, porque así la vida de todos se enriquece gracias al aporte del potencial creativo y espontáneo de cada sujeto (verdadero self), que a la vez se enriquece con el aporte del medio. Lo positivo del falso self – que toma de sus padres, docentes, compañeros, de todos aquellos que tienen un vínculo afectivo para él– es que le aportará un modelo a imitar para poder desempeñar roles y funciones en el marco de su creciente socialización. Y si no se exagera, tiene una función útil para establecer una personalidad más o menos estable que le permita incorporar pautas aceptadas y previsibles para distintas relaciones sociales adultas. De ahí que, en esta investigación se decide tomar las reglas del juego cooperativo (Johnson, et al. 1999) porque generan las condiciones ambientales necesarias para enmarcar el juego artístico en el sentido que propone la teoría de Winnicott para que así se pueda favorecer en el espacio de juego, un espacio transicional, donde se habilita un encuentro en términos de encuentro e intercambio, que supone límites a la propia omnipotencia y el reconocimiento de otros y las propias reglas que excluyen la eliminación del otro como resolución del juego porque el desafío no es ganar.

A su vez, el aporte de la teoría permite no sólo pensar en los sujetos con quienes se comparte la experiencia, sino que también advierte la relevancia desde otra arista acerca de los objetos que están presentes en la propuesta de juego, Winnicott se refiere a la relevancia que tienen las cualidades materiales (dureza, suavidad, color...) aspecto que sirve para reflexionar sobre la singularidad de la obra con relación a los materiales con los que se ha construido la obra o con los que se propone jugar con la misma. A sabiendas que si bien los juegos artísticos proponen el uso de materiales tangibles e intangibles (como la música, la luz, el movimiento,

lo digital...) y los pone a disponibilidad de todos los sujetos que participan y que puedan operar como objetos transicionales, es algo que se puede favorecer, pero no se puede asegurar porque remite a la autoría de cada uno de ellos y de que se genere las condiciones de transicionalidad que esto requiere (confianza, despreocupación, ficción).

Todo el campo de las producciones culturales abarca para Winnicott, la experiencia de un jugar (por momentos con un carácter más bien convencional y restringido en sus reglas y por momentos más abierto y creativo). Toda la innovación y toda la aceptación por parte de un ser humano de lo que la tradición ofrece, toda asimilación y todo rechazo de lo establecido se vincula con la capacidad de jugar adquirida en los primeros meses de vida –gracias a los cuidados maternos–, capacidad íntimamente relacionada con el despliegue del verdadero self. Si cada individuo desarrolla una adecuada capacidad para jugar como el niño/niña lo hace espontáneamente, encontrará de adulto la oportunidad de ofrecer una contribución personal en el desarrollo de la cultura. Desde la perspectiva de esta investigación se sostiene que la educación integral viene a ofrecer un espacio de nuevas oportunidades para jugar y crear, sorteando las limitaciones o carencias que puedan haberse suscitado en seno familiar. La relevancia del juego y el arte se ve resaltada desde el pensamiento de Winnicott en la medida que extiende la idea del jugar desde el primitivo territorio de la infancia hacia el complejo mundo de los adultos, modificando el modo de concebir los intercambios humanos en términos de sofisticados juegos.

Se puede sustentar que la complejidad de los juegos de los adultos está sostenida en la capacidad creativa del ser humano y que lejos de ser una excepción, tenida por unos pocos genios o artistas, Winnicott (1996) la considera como una condición necesaria para la vida. Es más, asevera que la creatividad es uno de los denominadores comunes que comparten todas las personas y sin el cual no hay vida psíquica, tan solo una supervivencia, no una existencia, sino un hábito que se mantienen con sus automatismos, indiferentes tanto a la vida como a la muerte, y su comienzo está en el juego. Desde su teoría el lugar del juego y la creatividad son indisociables y consideradas culturales. Ofrece así una perspectiva desde la cual se puede argumentar el incremento de tiempos de juego y de creación en la escuela. Por ser una perspectiva amplia y compleja, donde el concepto de transicionalidad podría servir para pensar en una pedagogía que admita y sostenga la apertura y el hacer de la escuela en el marco de la complejidad, apuesta al desarrollo de las capacidades entendidas éstas como pura potencialidad, y donde el educador es quien genera las condiciones e interviene para que los procesos creativos se desplieguen.

Desde este marco, el juego artístico es propuesto para generar en las escuelas un espacio de encuentro con el juego, la capacidad creadora y el universo artístico en tanto producciones culturales para promover un tipo de vinculación con la cultura que sostenga reglas y conocimientos que favorecen la socialización (falso self), el aprendizaje de un acervo cultural y especialmente el encuentro con la obra de arte y el artista, entendiéndolos como objetos culturales narrados y presentados por la figura del educador que los contextualiza y les otorga validez en la medida que les cuenta a sus estudiantes ese hilo invisible que une la vida del artista y su obra. Se presenta la obra de arte como un objeto objetivo que invita a jugar, a ser usado, creado donde la obra que se ofrece al servicio del juego para que todos y cada uno de los niños y niñas, de manera individual y grupal, la use para desplegar su creatividad. Esto sucede cuando encuentran un espacio de confianza donde pueden desplegar sus capacidades y aportar lo propio (verdadero self) y donde la diferencia permite el pasaje de la omnipotencia y la comprensión de las diferencias en la medida que permite tomar conciencia de lo mío y lo distinto a mí.

Es decir, al dispositivo educativo propuesto se lo concibe como un espacio transicional en la medida que logra sostenerse como un espacio de confianza, un área de superposiciones de áreas de juego, donde lo propio puede desplegarse y los otros son valorados cuando aportan con sus diferencias, límites y aperturas a nuevos significados. Esos significados se expresan mediante diferentes representaciones gráficas, escritas, construcciones y dramatizaciones que complejizan y dinamizan procesos de simbolización en tanto el proceso creativo se despliega y genera producciones con efecto de autoría. En esas producciones se encuentran huellas identitarias que en la medida que se favorece su reconocimiento, permite a los niños y niñas un proceso de individuación, donde reconoce sus capacidades y a la vez se reconoce como parte de un grupo en tanto la experiencia es compartida.

3.1.4. Enfoque Psicopedagógico: En Diálogo con Schlemenson

Esta investigación toma el aporte de la línea de investigaciones de Schlemenson que realiza desde la cátedra de Psicopedagogía Clínica de la Facultad de Psicología, de la U.B.A. (Universidad de Buenos Aires) porque desde este enfoque disciplinar y en particular de la psicopedagogía clínica, se busca la modificación en las restricciones en la producción simbólica de los niños y niñas tratados para revertir sus dificultades en el aprendizaje, donde se inscribe esta investigación con la intención de indagar en profundidad de qué modo el juego artístico es

una experiencia educativa integral que tiene un carácter preventivo y de desarrollo en el ámbito escolar.

Schlemenson (1996) entiende a la escuela como un espacio de transición entre lo público y lo privado donde constituye un nuevo lugar en el que cada niño y niña tiene la oportunidad de articular su pasado familiar con otros y crear un nuevo proyecto identitario; en la medida que pertenece a un grupo que lo confronta y lo enriquece con sus diferencias, en la medida que el educador favorece la construcción de reflexiones grupales e individuales y le permite al niño salir del encapsulamiento que erige en el interior de la estructura familiar lo que favorece la construcción del lugar de semejante, si logra instaurar una legalidad a partir del respeto por las diferencias. Desde esta perspectiva el aprendizaje es entendido como “un complejo proceso de transformación e incorporación de novedades, por el que cada sujeto se apropia de objetos y conocimientos que lo retraen o enriquecen psíquicamente de acuerdo con el sentido que los mismos le convocan” (Schlemenson, 1996, p.12)

Este abordaje requiere que el educador comprenda que si bien el deseo de aprender viene condicionado por sus experiencias familiares (función materna y paterna), el vínculo entre educador y estudiante es el lugar propicio donde el sujeto gracias a la implicancia subjetiva del educador desde una atenta vigilancia profesional, acompaña y sostiene el deseo de aprender de cada uno de sus estudiantes. Los niños y niñas que no aprenden, que no desean aprender, evidencian aspectos restrictivos de los procesos de simbolización en sus producciones, indicios que es importante distinguir para que desde allí y desde la comprensión de los procesos implicados de su constitución subjetiva, pueda favorecer intervenciones que destraben esas restricciones.

En esta línea de investigación se encuentran trabajos que aportan ejes para rastrear e indagar sobre los avatares que el sujeto atraviesa y que no le permiten investir los objetos de conocimiento (Cantú, 2011; Schlemenson y Grunin, 2014; Prol, 2004). Colaboran a pensar y reconocer indicios de las producciones subjetivas de cada uno de los sujetos que no pueden aprender; lo que es entendido como un síntoma, (Alvarez, 2004). Por otro lado, este enfoque aporta una forma de comprender y abordar los procesos complejos implicados en el sujeto que aprende, que necesita ser analizada con relación a otros sujetos y a las condiciones que favorecen o no el despliegue del deseo en el aprender; que no sólo refiere a las figuras parentales, suministros psíquicos primarios, sino también a la calidad de lo que le ofrecen los

educadores, las escuelas y la adecuación de las mismas para constituirse en elementos identificatorios para el estudiante.

El educador debe estar abierto y atento a sostener el deseo de aprendizaje de niño/niña y esto implica hacerlo desde sus producciones y desde su diferencia y su pertenencia a un grupo. El análisis de las producciones requiere que no se lo haga desde una lógica evolutiva o en relación con las expectativas de un sujeto ideal, sino que –como se plantea en los trabajos dirigidos por Schlemenson [Schlemenson y Grunin (2013). Grunin y Wald (2016)]– ofrece un modelo de análisis cualitativo de los procesos imaginativos comprometidos en la producción simbólica (gráfica y escrita) de los niños y niñas mediante los cuales se elaboran los sentidos subjetivos, lo que convierte a estas investigaciones en un aporte significativo para poder analizar los materiales que proveen los trabajos de cada uno de los niños y niñas que participan de la experiencia educativa, los cuales no son analizados desde una perspectiva evolutiva sino como huellas, marcas de su subjetividad que remiten a cómo cada uno de los niños y niñas participantes singulariza la experiencia.

Con respecto a la grupalidad, Bo en Wettengel y Prol (2014). define al grupo como:

Una oportunidad de subjetivación al distinguir y particularizar las formas propias de acceso al aprendizaje. El terapeuta opera con estas individualidades, abriendo la posibilidad de una nueva enunciación. El poder decir “Yo soy” implica un doble movimiento de apropiación de las características que lo individualizan y de diferenciación de lo que no es.

La intervención constituye una interpelación que convoca a producir una respuesta allí donde hasta el momento no había ni siquiera una pregunta.
(p.40)

Trabajar con las producciones de los participantes –ya sea desde sus palabras que emergen en el diálogo, con sus dibujos o escritura– requiere que el docente indague por un lado el posicionamiento del sujeto en relación con las reglas y consignas propuestas, las cuales también son concebidas como intervenciones; y por otro que indague sobre la posibilidad que tiene cada sujeto de producir representaciones sustitutivas –gráficas, plásticas, escriturales– que le permitan transferir la fantasía que caracteriza a los procesos primarios para depositarla parcialmente en representaciones sociales de características simbólicas, lo que posibilita la creación de objetos. Esa lectura remite a producciones y huellas subjetivas que permiten reconocer al sujeto en tanto proceso de individuación, diferenciación y pertenencia al grupo con quien juega. Desde esta perspectiva, el aprendizaje es entendido en sentido amplio como el conjunto de factores que condicionan la manera de relacionarse de un sujeto con el mundo

cuando integra e incorpora conocimientos y vivencias, expresándolo de manera singular según su forma de procesar novedades, instrumentarlas y transformarlas dinámicamente (Schlemenson y Grunin, 2013).

Aprender entonces, es un mosaico de citas de amor y de autor. Un mosaico, porque remite a una técnica artística que se efectúa combinando elementos de diversos materiales que se ligan con una sustancia capaz de unir fragmentos y dar cohesión al conjunto. Esta analogía permite comprender el aprendizaje como una obra pictórica que se logra de manera artesanal, ligando vivencias y productos culturales de diversos autores. Esos productos culturales ficcionales configuran el mundo que se habita y son materia y contenido de nuestro aprendizaje. Estas vivencias se convierten en huellas de autoría si están ligadas con esa sustancia denominada deseo, que termina convirtiéndola en una experiencia integradora y de intimidad con el mundo. También favorecen el reconocimiento del otro y de cada uno en la medida que permitan revelar su identidad mediante producciones heterogéneas como escritos, dibujos, dramatizaciones, narraciones; en las que el docente, a su vez, puede identificar cada una las capacidades socioemocionales y cognitivas de niños y niñas desde un abordaje integral.

3.1.5. Enfoque de la Educación Artística

Desde los primeros tiempos el hombre necesita dejar huellas, indicios que revelan que hay algo en el ser humano que excede a lo funcional, indicios de su identidad, de sus preocupaciones y de su mundo; y es así que desde los inicios de los sistemas educativos las artes forman parte de la vida escolar y de la enseñanza, más allá de las clases de Educación Artística destinadas específicamente para los estudiantes. En la sociedad contemporánea la diversidad de lenguajes artísticos, las innovadoras producciones, los cambios en las configuraciones del arte y de la cultura, desbordan los límites de lo que es entendido como espacio curricular, exceden fronteras y sus huellas aparecen y configuran el día escolar, tanto como el extraescolar.

Esto plantea, la necesidad de expresar de alguna manera lo que se entiende por arte con la intención de enunciar una posición que permita pensar las diferentes discusiones que en la actualidad cobran fuerza desde el punto de vista educativo, tales como qué tipo de saber es el arte, cuál es su valor formativo, qué tiene en común y de diferente con otros ámbitos del currículo. Del análisis de las profundas transformaciones del siglo XX y atendiendo al arte contemporáneo, se encuentra en el postulado filosófico de Dewey al arte como experiencia,

como un concepto fundamental y potente que permite pensar los sentidos educativos centrándose en los procesos creativos de los sujetos como creadores situados social y políticamente. Es decir, pensar el arte como experiencia en la escuela, implica pensarlo en términos de atender a los procesos creativos y al reconocimiento de todos los sujetos como creadores condicionados por su contexto. Desde esta perspectiva, no solo se da cuenta del valor formativo de las artes en tanto oportunidad de enseñar a los niños y niñas a crear con sentidos propios y con los otros, sino también colabora con la escuela a promover una educación que favorezca la construcción identitaria, la expresión y la producción del conocimiento al servicio de una educación integral, aquella que celebre y respete la singularización de la experiencia como el modo de desplegar las potencialidades que todo sujeto tiene y que da sentido a la educación.

Entre los enfoques con que se aborda la educación artística se puede estructurar una distinción siguiendo una clasificación clásica que sitúa, por un lado, aquellos que pueden enmarcarse en el Paradigma Tradicional y por el otro, los que se encuadran en el Paradigma de la Complejidad. Entre los enfoques pedagógicos tradicionales de la Educación Artística se encuentra un enfoque que se centra en la expresividad y lo terapéutico del arte y otro enfoque que busca avanzar hacia la formalización de la Educación Artística como ámbito educativo poniendo el acento en la enseñanza de las bellas artes, especialmente en la transmisión de técnicas y en el desarrollo de destrezas como procesos formales de enseñanza. Este último busca diferenciarse del anterior señalando las debilidades de los otros sentidos adjudicados, pero con esto tampoco logra colocar a la Educación Artística en un lugar prioritario dentro del currículo escolar porque desde algunas posturas relacionadas con estas tendencias se sostiene que no todos los sujetos poseen capacidades suficientes para dedicarse a la actividad artística y, por tanto, deben someterse a pruebas de selección lo que va en desmedro de una educación integral y democrática.

Con relación a este punto hay un análisis oportuno realizado Campeotto, Asselle, y Viale, (2019) donde los autores rescatan cómo en 1916 John Dewey advierte sobre los peligros de una escuela enfocada exclusivamente en el desarrollo de capacidades técnico profesionales; en el cual destaca que es importante:

(...) apreciar tres aspectos clave del pensamiento político de Dewey: en primer lugar, que no existe democracia sin fe en las capacidades y en la inteligencia humanas; en segundo lugar, que la inteligencia humana actúa mejor si está insertada en un contexto que facilita su acción; finalmente, que la creación de este contexto es la tarea principal de la educación. La educación así concebida,

no solo representa el respaldo más eficaz para el desarrollo y la supervivencia de la democracia, sino que es su principal elemento generador. (p.67)

De ahí que estas concepciones han encontrado serias dificultades para responder a los proyectos educativos, pues se reducen los objetivos de la Educación Artística a respuestas emocionales y afectivas (expresionistas), la enseñanza es concebida para favorecer la creatividad y expresividad de estudiantes –por eso es más bien espontánea, con escasa planificación– y su método no es instructivo. Propicia la espontaneidad con estrategias mediadoras y el docente es entendido como mediador y facilitador, que con una actitud no invasiva reconoce a todos sus estudiantes como individuos creativos y donde la interacción desde el docente hacia estudiante es de interpretación de sus intereses y necesidades. Así, en la evaluación no se propicia la calificación, sino más bien se favorece la autoevaluación.

El otro enfoque denominado Logocentrista (Oberta, 2015) –debido a que entiende la enseñanza de las Bellas Artes en términos de desarrollo de destrezas para lograr conocimiento y experticia en el arte– concibe al arte como pensamiento activo, una disciplina que se inscribe en la historia del pensamiento; que supone una concepción de enseñanza sistematizada, estructurada y precisa; donde el rol del educador es directivo, enfatiza el procedimiento con estrategias estructuradas. El educador entonces es ilustrado y experto, quien regula y norma los intereses del estudiante, que es el que aprende. Y la evaluación está enfocada a logros, estándares, y excelencia.

Ambos enfoques marcan una ruptura con los procesos simbólicos, con el conocimiento, con los procesos cognitivos, de planificación, racionalización e interpretación, que son fundamentales e intervienen en el arte. Vale remarcar que hay que entender estas concepciones en el marco del Paradigma Tradicional donde la educación emerge, el cual se caracteriza como una respuesta a las necesidades del trabajo por lo que se definen al lenguaje y al pensamiento lógico matemático como núcleos centrales para ser transmitidos; dando primacía a los contenidos. Y son esas inteligencias las que se sostuvieron como las relevantes olvidando que entre una y otra está el abanico de todos los tipos de inteligencias plausibles de ser desarrolladas. Fue gracias a este aporte y la aceptación de la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1995) que con las décadas se comprende la singularidad del aprendizaje de cada niño/niña y la necesidad de propiciar el despliegue de las diferentes inteligencias otorgando un nuevo lugar a la emoción, al arte y a la creatividad para el desarrollo individual y social.

Estos avances y otros factores socioculturales y económicos (globalización, exceso de información, contextos disruptivos: pandemia, atentados, catástrofes naturales, guerras) repercuten en las instituciones gubernamentales, culturales, educativas y de salud; las interpelan para una mayor comprensión de las diferencias humanas si pretenden ofrecerse como espacios preocupados y ocupados al servicio de lo eminentemente humano. Poder generar experiencias subjetivantes (humanizantes) implica repensar sentidos y criterios, que se entienda la singularidad como un rasgo eminentemente humano y en este sentido, la Educación Artística tiene mucho por ofrecer en la medida que se advierta a la capacidad creativa crítica como un camino que ofrece su comprensión e impulso. (Porello, 2012)

En este contexto de complejidad, las transformaciones acerca del sentido de la enseñanza del arte en las instituciones educativas de la sociedad contemporánea, se puede comprender a la luz del aporte de la filosofía, especialmente desde Dewey que postula el arte como experiencia, en la que se encuentra un sólido andamiaje conceptual para incorporar a la discusión los procesos creativos y los sujetos como creadores situados social y políticamente. Donde cambia tanto el lugar de lo sensible (objetos, materiales, recursos), como el lugar de los estudiantes en la educación porque pasan a importar sus gustos, sus maneras de ver en función de su contexto y con sentido propio (Augustowsky, 2012). Este espíritu que se refleja en la normativa nacional y se retoma en la Provincia de Córdoba, favorece una perspectiva que hace posible reconocer, legitimar y potenciar el papel formativo que el arte tiene, y al mismo tiempo postula a la escuela como el ámbito por excelencia para asegurar la formación artística desde el Nivel Inicial pasando por todos los niveles de la educación obligatoria, con una fuerte orientación a una práctica que colabore a la construcción identitaria, a la expresión, la producción y la democratización del conocimiento.

Dentro de los Enfoques Pedagógicos actuales, se sigue la clasificación realizada por Oberta (2015) identificando el enfoque Reconstruccionista y el Pragmatista.

El enfoque Reconstruccionista reúne aquellas experiencias educativas en las que se promueve una educación que busca comprender críticamente, cuestionar para develar lo que está implícito en el arte; donde la relación entre docente y alumnos es dialogante. Se relativiza la idea de que el profesor es siempre quien detenta el saber propositivo. Se promueve la crítica, estrategias co constructivas, se co construye el conocimiento junto a los estudiantes con actitud investigadora. Donde los alumnos son entendidos como sujetos sociales, se consideran sus intereses y mundos visuales construidos.

Y el Enfoque Pragmatista reúne aquellas propuestas que entienden que la Educación Artística tiene como propósito educativo complejizar la sensibilidad para comprender y vivir la experiencia estética. Sostienen una concepción del arte como manifestación de experiencia subjetiva e identitaria. Donde la enseñanza es interrogativa e interpeladora. Es un enfoque que busca promover proyectos identitarios y cuyo método es interpelar, expandir experiencias estéticas y estrategias incitadoras. Así el docente es quien interpela, aborda la paradoja, con actitud ironista (duda constante, relativismo) y el estudiante es concebido como un sujeto individual en relación con otros. Es decir, propone la educación de la experiencia estética como reflexiva e interrogativa. Donde la metodología propicia la integración y la creación de interés e identidad formada de procesos interpretativos vinculados a la experiencia. El alumno es entendido como un sujeto individual en relación con otros, y en la enseñanza como la oportunidad de integrar y crear a partir del interés y así fortalecer la identidad. La evaluación está formada de procesos interpretativos vinculados con la experiencia.

En el rastreo de las concepciones actuales sobre la Educación Artística se halla que la mayoría se enmarcan dentro de lo que se ha denominado Escuela Nueva donde se encuentran autores como Rousseau, (1762); Dewey, (1949); Pestalozzi, (Soëtard, (1994 [1999])); Montessori, (Casal de la Fuente, 2014); Froebel, (1999); Read, Read, (1943 [1986]); Eisner, (1972, 2003); Lowenfeld, (1947 [1980]); Gardner, (1997a-2003-2008); Steiner, (1989); Vigotsky, (1988, 2003); Freire, (1970); desde ese espíritu promueven movimientos educativos, las reactualizan y transforman autores tales como Acaso y Megías, (2017); Acaso, et al. (2011); Spravkin, (1998); Augustowsky, (2012); Alderoqui, (1996); Alderoqui, (2003); Oberta, (2015); Muiños de Britos, (2010). Entre estos referentes conviven enfoques pedagógicos constructivistas y críticos; desde la perspectiva compleja con la que se aborda este estudio no implica una resolución por uno u otro, sino que conviven y aportan claridad sobre diferentes aspectos que enriquecen la investigación.

Un referente que resulta enriquecedor para este estudio en tanto genera interrogantes, debates y tomas de posición, es el trabajo propuesto bajo la línea denominada Art Thinking de Acaso y Megías (2017) donde el arte es entendido como disruptivo en el ámbito escolar, crearon desde la pedagogía crítica un colectivo denominado Pedagogías Invisibles que se sitúan como alineados a las teorías y aportes de Dewey, Freire y Gardner, indagan sobre la potencialidad del arte y su lugar en la educación, el cual se define por lo que no es sosteniendo que su visión

...no consiste en utilizar más artistas en la clase de arte ni en mezclar los contenidos tradicionalmente considerados como, por ejemplo, la matemática. Se trata de emplear las artes como una metodología, como una experiencia aglutinadora desde donde generar conocimiento sobre cualquier tema. (p.14)

Esta línea de trabajo sostiene que no hay que dividir arte de educación, que la evaluación es investigación y que el fin del Art Thinking es la democratización de la creación liberadora, fin al cual se adhiere la presente investigación. Señalan que no es una asignatura que se tenga que aprobar, sino un marco de acción social, un espacio político para afrontar los problemas contemporáneos y ponerlos sobre la mesa, un modo de actuar, un vehículo de conocimiento crítico. Parte de cuatro premisas indispensables: pensamiento divergente, placer, defensa de la pedagogía como producción cultural y trabajo colaborativo. Lo proponen como un camino para lograr un cambio de paradigma en el cual lo artístico es el centro ineludible de los procesos educativos.

Este estudio se afilia a dichas ideas en especial a aquellas que propone al arte desde su capacidad transformadora de la educación y su potencia para democratizar los bienes culturales y la capacidad creadora, ya que se proponen centrarse en el concepto de experiencia aglutinadora y que, de alguna manera coincide con el enfoque de esta investigación en la medida que se entiende el juego artístico como una experiencia de intimidad con la obra y con los que participan en ella, que se alcanza en el vínculo intersubjetivo y que supone el desafío de trabajar interdisciplinariamente para respetar la complejidad del objeto de estudio que convoca.

Por otro lado, también se puede pensar el juego artístico con relación al enfoque de las pedagogías de las diferencias (Skliar, 2017) desde el cual se entiende que lo esencial del encuentro educativo es que sea entendido como un hospedar a todo otro, a cualquier otro/otra; enmarcado en una ética singular e institucional para que desde ahí se genere en cada sujeto un horizonte de expectativas que lo lleve a desear, crear y participar mediante el diálogo la construcción de un mundo más ético, más humano. Desde donde se pueden pensar las obras de arte como objetos extranjeros a la vida escolar, que vienen a alertar en ese sentido, que llegan a la escuela para interpelar sobre el lugar de lo singular, lo diferente y lo creativo en las prácticas educativas. Esto conduce a revisar el lugar de las obras de arte en las escuelas y resulta oportuna la investigación Brailovsky (2012) en tanto estudia la cultura escolar a través de los objetos, señala que las paredes hablan y se detiene en algunos objetos concretos de la escuela primaria y del jardín de infantes tales como las láminas; algo que remite a la dimensión visual de las

escuelas y sobre las cuales señala que tiende, en general como muchos objetos, a superponer dos funciones:

Por una parte, dependiendo del contenido concreto, tienden a orientarse a alguna de las formas de la función técnica: muestran iconografía y estilo científico (como es el caso de los mapas, la tabla pitagórica o los cortes transversales del cuerpo humano y las plantas), o bien apariencia libresca y letrada (como el análisis de un recorte de diario, una cita literaria o una línea del tiempo), o bien destacar elementos característicos de lo tecnológico. Pero, por otra parte, a la vez, pueden superponer un atributo puramente ornamental que le da a la lámina un carácter específico, dentro de las tendencias a lo sacro o a lo infantil –lúdico o en menor medida a lo ideológico.” (...) es posible identificar al menos tres tipos estables de láminas en la escuela primaria, que aparecen con algunas variantes en el jardín de infantes: Estas son: la lámina tipo muestra, la lámina tipo operativa, y la lámina tipo mandato. (...) y las placas alusivas como guardianes de la tradición. (pp.177-179)

La caracterización minuciosa del ambiente escolar a partir de analizar el lugar de los objetos en la cultura escolar y construir un sistema teórico más amplio capaz de alumbrar los modos en que los objetos estructuran las prácticas, amplían o limitan los itinerarios prácticos de los diferentes actores y producen efectos sobre las mismas abre el interrogante acerca de qué modo se puede generar un lugar para las obras de arte en el espacio escolar que no lo circunscriba a una categoría de lámina y caiga en el didactismo; sino más bien que permita el ingreso del arte con la fuerza de lo viviente (Rodulfo, 2019) dada por la implicación primero del educador, que convoca y celebra las producciones singulares de los estudiantes que están en relación con la obra que estructura el encuentro. Un ingreso de lo extranjero a lo escolar, que rescate su condición de experiencia integral desde las huellas subjetivas e intersubjetivas que deja una obra de arte participativa dentro de la comunidad educativa que la celebra. Es decir, el juego artístico requiere una matriz cualitativa que visibilice esta dimensión esencial de lo educativo que es el encuentro entre los sujetos y su transicionalidad.

El arte contemporáneo ofrece múltiples oportunidades para avanzar en dicho sentido ya que en él convergen arte, ciencia y tecnología y emerge en cualquier contexto de la sociedad a través de múltiples lenguajes y medios (Muiños de Britos, 2010); lejos quedaron las concepciones que reconocen al arte como aquel que habita sólo en los museos, el arte está en la calle, en las vidrieras, en las redes de comunicación, en las vestimentas (Oliveras, 2008). También cayeron, gracias a los avances en neuroeducación, Podestá, et al. (2014) e Immordino Yang (2017), las ideas acerca de la separación entre emoción y cognición, sobre las que se sustentan los principios de la educación tradicional y que favorecen el lugar secundario del arte en la educación. Esto marca la necesidad y oportunidad de revertir el lugar periférico del arte

en la educación en Argentina y Latinoamericana y requiere de investigaciones educativas que colaboren en dicho sentido, en la cual se inscribe esta investigación.

La contemporaneidad reclama a la educación y a los demás ámbitos (cultura, salud, entre otros) a pensarse como espacios abiertos y permeables para generar trabajos en conjunto. Así como la Educación Artística requiere del ámbito de la gestión cultural para desplegarse; el ámbito de la gestión cultural necesita de la educación para contar con sujetos que puedan y deseen gozar de su ámbito, en términos de acceso y formación. El arte en el marco de la revolución cognitiva que atraviesa la contemporaneidad, dada entre otros factores por las tecnologías de la comunicación, implica una nueva forma de percibir y producir, requiere aprender diversos lenguajes y el manejo de variados soportes; donde la velocidad, la simultaneidad y la multiplicidad es lo que los define. Estas cualidades de la contemporaneidad se expresan en el arte ya que éste es síntoma de su tiempo, del espíritu del tiempo. Por eso entender el arte del siglo XX y del siglo XXI resulta imposible si no tenemos en cuenta la ruptura del paradigma tradicional en el que la belleza, la distancia con el contexto de creación y la participación en un circuito de arte (museos) les otorga su condición. Esto se refleja en su espíritu, en la definición de lo que es considerado bello, debido a que el mundo tradicional tiene que ver más con la búsqueda de belleza y el reconocimiento de certezas.

Nada de este tiempo tiene que ver con esas búsquedas de certezas, armonías o belleza, sino más bien se caracteriza por lo feo o disonante. A este mundo sin certezas corresponde un arte des definido donde la ambigüedad y la significación múltiple es un factor de creación y disfrute estético (Oliveras, 2008). El arte contemporáneo ofrece al espectador la oportunidad de quedar en el centro de la escena en la medida que deja de ser solo un placer estético para sumarle un placer racional, y además deja de ser algo definido para pasar a ser un campo abierto a una reorganización continua donde se requiere la formación del espectador, cuya formación es fundamental porque su valor excede a su propio ámbito en tanto requiere el despliegue y desarrollo capacidades interpretativas y creativas necesarias para la vida.

El arte del siglo XXI desde una dimensión lúdica permite a los niños y niñas tener una experiencia tanto estética como racional con la oportunidad de percibir obras de arte, conocer la vida de los artistas, sus fuentes de inspiración y en especial sus procedimientos de creación y, así, invitarlos a crear activando los sentidos, las emociones, apropiándose del modo en el que crea otro como fuente de inspiración y enriquecimiento personal para abandonarlo en su propio juego.

Este tipo de experiencias artísticas lúdicas amplían el marco de referencia (fuente de identificaciones) de cada niño/niña del cual parte o al que recurre ante cualquier proceso creativo; también les permite conquistar de manera progresiva los medios para idear, proyectar y desplegar su mundo de imágenes a través de la exploración, el contacto sensorial y afectivo; y la realización de un producto artístico, la reflexión y el conocimiento, todo relacionado entre sí. Requiere que la educación reconozca en el arte un ámbito de conocimiento propicio para poder ofrecer a los niños, niñas y jóvenes, experiencias integrales que les permitan comprender la complejidad del mundo en el que viven y desarrollar las capacidades fundamentales para ser sujetos plenos transformadores del mundo que habitan. La capacidad de interpretación plural, generadora de discursos polisémicos, que ofrece el arte es lo que favorece la manifestación de la diversidad y divergencia. En la interpretación y en la producción artística son pocas las certezas porque lo propio del campo artístico es la convivencia con la incertidumbre, la distancia de las verdades universales y de la realidad unívoca.

La especificidad y potencia de la Educación Artística radica en que centra su atención en los procesos de interpretación estético artística. Y es necesario erradicar la idea que aún hoy circula acerca del arte acerca de que sus saberes y capacidades son entendidos como excentricidades de la razón; más bien hay que resaltar que pensar estética y artísticamente – pensamiento por el cual se perciben y expresan la síntesis, las diferencias y la totalidad– no es exclusivo de algunos pocos elegidos o talentosos, sino que es parte de una cualidad humana que necesariamente requiere ser desarrollada en todos los sujetos, sobre todo considerando las particularidades culturales del presente. Se puede decir que, desde lo prescripto se ha transformado el enfoque de la Educación Artística y responde a las grandes transformaciones de la sociedad contemporánea configurada por un contexto complejo de incertidumbres, donde la reforma del pensamiento y la revolución cognitiva le dan su impronta. Donde rupturas y nuevos paradigmas se expresan en el arte con sus transgresiones de ámbitos y en el que sus presentaciones requieren la construcción en conjunto de creadores y espectadores para la construcción de un sentido compartido.

Esta investigación que, de manera situada, busca desde el lenguaje de todos los participantes (educadores, estudiantes, artista y los investigadores) poner el foco en la comprensión de los procesos complejos que el juego artístico propicia para avanzar hacia la comprensión de las diferencias como esencia de lo que se entiende por integral. Y si bien este es un fin que se busca desde el siglo XX en la educación, es entendible que no se haya logrado

avanzar lo suficiente si el lugar del arte y del juego aún se encuentra en la periferia. Algo contradictorio entre lo prescriptivo y lo que sucede en la escuela.

Reconfigurar el lugar del arte y del juego como experiencias integrales en el ámbito educativo requiere conocer en profundidad y en acción los procesos simbólicos implícitos en todo aprendizaje subjetivante y emancipador. Uno de esos procesos es el desarrollo de la capacidad creadora que está en la base de una educación que busque el despliegue de las potencialidades de todos y cada uno. A la vez, es un camino que promueve el diseño de entornos de aprendizaje lo suficientemente enriquecidos para que todos y cada uno de los niños y niñas puedan acceder y significar el conocimiento que se busca compartir. Mientras que en educación no se avance en esta comprensión, será una transformación en la fachada y no una real transformación, la cual es silenciosa y lleva tiempo. Para concluir, el juego artístico toma la potencia del arte contemporáneo y las características del contexto complejo actual; y ofrece la oportunidad de reconocer las capacidades de los sujetos de manera intrincadas y en acción para poder caminar hacia una educación que busque avanzar hacia la justicia educativa.

3.2. Marco Conceptual

Luego de un abordaje desde la complejidad, con la inclusión de diferentes enfoques teóricos que dan sustento al juego artístico como dispositivo educativo que promueve el desarrollo de las capacidades de los niños y niñas desde una perspectiva integral, se definen aquí los conceptos fundamentales que se trabajan en este estudio como dimensiones o categorías de análisis.

3.2.1. El Juego Artístico, Experiencias Integrales

El juego artístico es un espacio transicional que suscita una experiencia subjetivante. Se lo propone como un dispositivo educativo que busca promover el desarrollo de las capacidades de los niños y niñas desde una perspectiva integral. El juego artístico suscita una experiencia suplementaria, de intimidad y creadora en la que se visibilizan los procesos simbólicos puestos en juego respetando su complejidad, donde las capacidades aparecen de manera intrincadas y da la oportunidad de reflexionar sobre ellas.

La experiencia es entendida como lo plantea Larrosa y Skliar (2013) **como eso que me pasa** y supone experimentar, sentir y aprender; que no se trata de cosas, conocimientos, categorías cerradas o roles fijos, sino que es la apuesta a todas las potencialidades que encierra cada uno y que abre las posibilidades de que cada uno explore, haga y sueñe con diferentes horizontes de modos de ser y deseos de ser. El juego artístico ofrece la oportunidad de contar el mundo cada uno a su manera y un tiempo de debate y reflexión sobre lo vivido/experimentado, lo que lo constituye en una experiencia educativa para avanzar hacia una comprensión profunda acerca de lo singular como rasgo eminentemente humano. Esto es posible gracias a esa capacidad creativa que se despliega y hace del encuentro humano la mayor fuente de enriquecimiento subjetivo e intersubjetivo.

Para esto se requiere que el juego se configure como un espacio transicional (Winnicott, 1996), de puras potencialidades, un espacio de encuentro entre el mundo interno y externo, subjetivo-intersubjetivo que requiere de la confianza en los otros y en uno mismo para desplegar la imaginación mediante el proceso creativo presente en los diversos procesos de producción simbólica que son siempre singulares; así el juego artístico se convierte en una experiencia subjetivante en la medida que deja un efecto de autoría.

Requiere un educador que sostenga y acompañe con diferentes propuestas lúdicas, invitaciones a jugar para que al crear los niños y niñas tengan la oportunidad de ponerse en juego, producir sentidos y reconocerse a sí mismo como autor. Cuyas intervenciones tienen sentido en la medida que sostiene, acompaña y protege ese espacio dando la confianza para que cada uno exponga su singularidad sin el riesgo de ser juzgado o calificado; y a partir del diálogo que se genera sobre los objetos producidos (ideas, dibujos, escrito, dramatizaciones) y la explicitación de los procesos creativos que le dieron origen, se promueve mediante la reflexión la comprensión de las diferencias como algo propio de la experiencia humana que merece ser sostenida y respetada para aprender a convivir juntos.

Así el juego artístico es una experiencia suplementaria en la medida que le da nuevas oportunidades a cada niño/niña de gozar de su derecho a jugar y disfrutar del arte, democratizando los bienes culturales, al llegar el arte a las escuelas, reparando las circunstancias contextuales de privación de los mismos y/o enriqueciendo sus vivencias desde otras perspectivas o grupos. Desde otra arista se entiende suplementario (Rodulfo, 2008), como un espacio para que se ligue e inscriba algo nuevo, experiencias que ofrezcan al niño/niña un prototipo saludable de vinculación con la cultura (de co construcción-diálogo), los otros y con

su propia capacidad creativa; por eso está concebido con una función preventiva, de desarrollo y terapéutica. En tanto el juego propicia la dinamización de aquello que obtura, inhibe o daña las potencialidades que todo niño/niña tiene, anhelo y posibilidad de transformación que es base de toda esperanza en el acto educativo. Esta propuesta da la oportunidad de potenciar los derechos culturales con los derechos educativos y los de salud, lo cual es muy valioso en pos de ofrecer experiencias para el desarrollo humano que redimensionan toda propuesta.

Con estos juegos el educador busca promover experiencias creadoras para que cada estudiante tome conciencia de la capacidad creativa y crítica en la medida que va complejizando su capacidad de simbolización, su autoconocimiento y reconocimiento, que siempre es singular y se da en relación con otros en un lazo social. Se busca promover una conquista gradual de los medios que permitan al niño/niña idear, proyectar y llevar adelante su mundo; un aporte del docente de suplementos mediatizados por su experiencia (historia personal, conocimientos, emociones, competencias) y amor al arte.

Con el dispositivo se busca inspirar, interpelar, generar preguntas acerca de la obra, sobre su autor, el contexto de su creación, lo que permite contextualizar la creación de la obra, descubrir los caminos creativos transitados por el artista, el aporte de sus maestros, las influencias recibidas. El juego artístico ofrece diversos soportes, espacios proyectivos y constructivos en los cuales se propicia la emergencia de huellas, marcas y trazos que se convierten en diferentes registros de autoría.

La obra y vida de la artista son entendidas como suplementos, recursos ficcionales y materiales, que aporta el educador para que estén disponibles, para que puedan constituirse como objetos transicionales. Aportes simbólicos culturales ficcionales que amplían el marco de referencia del niño/niña como fuentes de identificación que condicionan la riqueza de su imaginación.

Este aporte de suplementos propicia el despliegue de las capacidades cognitivas, emocionales y sociales. Se entiende por capacidad cognitiva a la posibilidad de desarrollar la atención, la capacidad de simbolización, la memoria, el pensamiento asociativo, el razonamiento lógico verbal y no verbal; y especialmente la creatividad (verbal, gráfica, constructiva y dramática). La capacidad social es entendida como la potencialidad que todo sujeto tiene de establecer y desarrollar relaciones amistosas con los demás, incrementar sus habilidades de comunicación: exponer, escuchar activamente, dialogar, negociar, tomar decisiones por consenso, etc. Lo que conlleva al incremento de las conductas sociales positivas,

sensibilidad social, respeto, autocontrol. Asimismo, el desarrollo de conductas prosociales (ayuda, cooperación ...) y la reducción de conductas que obturan la socialización, tales como conductas de agresividad, terquedad, apatía, retraimiento o ansiedad-timidez... Y la capacidad emocional entendida como la potencialidad que tiene cada sujeto de identificar sus propias emociones, expresarlas de diversas maneras (dramatización, dibujo, escritura, pintura, movimiento, música) y comprender las diversas situaciones o causas que generan emociones positivas o negativas, autoconfianza (Garaigordobil, 2005a, 2003a).

Estas capacidades se dan de manera intrincadas y es en los procesos creativos donde puede encontrar un lugar privilegiado para identificarlas ya que se expresan en las heterogéneas representaciones que emergen en la creación de los dibujos (trazos, temáticas, ausencia de producción, colores, etc.) escrituras (palabras, tachones, borrones) en los gestos, en la oralidad; entendiéndolas como huellas de su identidad, de sus intereses, preocupaciones. Se convierten en datos relevantes acerca del universo de cada niño/niña sobre los que el educador debe detenerse y acompañar desde ahí. Esto facilita al educador indicios que le permiten saber acerca del grado de apropiación-transformación de estos conocimientos compartidos, de las habilidades o conocimientos disponibles y la emergencia de lo novedoso que hay en cada niño/niña.

Apropiarse de un producto cultural, de un juego, de un conocimiento, de ciertos materiales, de un modo de vivir o de crear supone una inspiración o identificación que conmueve y promueve una búsqueda subjetiva que le otorga un sentido propio. Esto implica un proceso creativo en el cual el sujeto pudo ligarlo a sus ideas, recuerdos; establecer una asociación y combinarlo con la propia experiencia, donde puede distinguir lo nuevo que le sorprende o le aporta.

El juego artístico es entendido como una experiencia de intimidad-alteridad y creadora que colabora en comprender las diferencias: el juego artístico es un tipo de experiencia que supone una implicación vital, con lo que se realiza al generar un sentido. Es una experiencia de integración que subjetiva en la medida que suscita trabajos de autoría. Un encuentro donde los sujetos que participan no salen igual. Una experiencia singular, única e irrepetible. Una experiencia de intimidad que supone o se alcanza, en palabras de Rodolfo (2008):

En el vínculo intersubjetivo –y se alcanza después de todo un largo trabajo de entonamiento, de encuentros y desencuentros– es relativo al experimentar ese otro en tanto otro, no a su reducción-transformación en objeto. Implica también gozar de esa comunión con lo que no es self, implica la paradoja de fusionarse en la diferencia, sin perder el hilo de una diferencia que no me

opone al otro, pues no se gobierna con los parámetros de una lógica de disyunciones exclusivas. (p.196)

Una experiencia de encuentro, una experiencia que convoca y transforma porque se está ahí, es sujeto necesario para que el juego pueda ser jugado o desplegado. Es estar ahí, cuando se convoca al sujeto como espectador completando el sentido de la obra en tanto que la obra interpela para su comprensión, su marco de referencia, la historia cultural y subjetiva de cada uno. Experiencias subjetivantes en la medida que alguien escucha atentamente lo que otro imagina que está sucediendo en esa obra y puede distinguir a partir de qué cosas que ve, le llevan a imaginar eso que dice. Es estar ahí, en plena construcción subjetiva, porque jugar a crear de la manera más original permite una actividad que requiere de la integración sensorial, cognitiva y emocional lo que le permite al sujeto sorprenderse de eso que ha creado. Es estar ahí, siendo parte de un grupo en la medida que *eso* que aporta y le aportan los otros es tomado como válido. Abierto a ser influenciado por otros, descentrado. Es estar ahí, creando como resultado de una toma de posición como sujeto consciente de esta posibilidad propia y de los otros.

Ese encuentro, entre el niño/niña-espectador, la obra, la vida del artista (mediante los datos que le aporta quien coordina el juego) y los otros, supone la desaceleración y se convierte en un espacio de diálogo, de un reconocimiento de uno y del otro en tanto iguales y diferentes. Experiencia que solo será si se produce encuentro, relación, afectación que supone la sorpresa del otro. Experiencia que no puede prescindir de la disposición de ir **deshaciendo** nuestras categorías para poder albergar lo inesperado, lo imprevisto, aquello que irrumpe. Ese encuentro que supone **un espacio en blanco** (espacio potencial, no vacío) que invita al niño/niña a construir nuevos significados acerca del mundo que habita de la mano de otros (artista, pares, coordinador) y lo enfrenta a su propia capacidad creativa, de la cual todos disponen, pero que es necesario tomar la decisión de hacerla propia. Estos juegos han sido diseñados para propiciar el trabajo cooperativo, en ellos se busca convocar el diálogo, la reflexión a partir de lo creado. En este ejercicio de la cooperación el niño se fortalece, se individualiza aprendiendo a distinguir el respeto por lo propio y por lo del otro. Aprende a reconocer aquellas conductas que favorecen el lazo social: compartir, cooperar, ayudar; asimismo, de las que no promueven la convivencia como la agresión, la burla o la indiferencia y esto repercute en su autoestima y el lazo social. Estos juegos favorecen el desarrollo del respeto por los demás, la alegría de jugar con otros, el valor del silencio tanto como el de la palabra y una formación ética. De ahí que se considera

que el espíritu del juego cooperativo, que supone hacer cosas juntos y nadie queda excluido, favorece el espíritu inclusivo e integral que propone la educación argentina.

3.2.2. El Juego Artístico una Diada que lo Sostiene como Derecho, Contenido y Medio

El juego artístico es entendido como un derecho, un medio y un contenido a la vez, que lejos de ser pensado en términos de oposiciones se lo caracteriza sosteniendo esas distinciones. Se propone generar esta diada entre juego y arte porque es hacer una alianza para trabajar en la frontera del ámbito educativo en la medida que el juego permite resguardar al arte de caer en la simplificación o didactismo de la obra con lo que se corre el riesgo de quitarle su esencia (extranjería - pluralidad - complejidad); y dar la connotación de artístico, es darle al juego la potencia que tiene el arte contemporáneo donde las transgresiones de ámbitos su relación con la ciencia, la cultura y su lenguaje, su materialidad conservan del juego lo esencial su gesto espontáneo, la libertad necesaria para crear y promover procesos emancipatorios.

La estructuración de los juegos artísticos se configura a partir del encuentro con una obra de arte como fuente de inspiración. La presentación de la misma es concebida como un hipertexto que busca promover por analogía un encuentro con la obra de arte como con un sistema abierto de significación; donde a esas diferencias en las que cada participante significa más la no linealidad que caracteriza a un hipertexto, se le agrega como cualidad la interacción profunda de diversos lenguajes. Esto genera la oportunidad para que el educador diseñe diversos links –núcleos de sentido– que primero hayan sido inspiradores para él en el momento de ponerse en contacto con la obra de la artista en función de lo que ha investigado, practicado y validado. Estos links serían aquellos aspectos que son esenciales de la obra y vida de la artista y que se consideran válidos para ser transmitidos, tales como la vida de la artista, la tradición de los mandalas, los mandalas de su autoría, su lenguaje plástico, su mensaje, su atelier, entre otros; y la presentación de los juegos artísticos diseñados, con sus desafíos y reglas.

Es decir, resulta una condición necesaria para poder llevar adelante el dispositivo, que el educador se apropie y reconozca cuáles son los sentidos que especialmente lo ha inspirado, que se ponen en juego en cada dinámica, una singularización del dispositivo por parte del educador; pero a la vez debe conservar la esencia del juego artístico, es decir, sus objetivos, contenidos, reglas de juego y materiales que le dan identidad. Es un juego que se concibe como un espacio transicional para que emerjan desde la libertad, las singularidades. Luego es el

niño/niña-espectador quien activa esos links, en la medida que formula una pregunta, una hipótesis o cree otro link, algo novedoso, que ni el artista ni el educador hayan previsto. Por lo tanto, nunca se sabe de antemano qué cadenas de asociaciones ni qué tipo de lenguajes se desplegarán porque dependen de la autoría del otro sujeto. El educador tiene que estar atento a saber cuáles son los links elegidos y/o creados por cada niño/niña (preguntas, interpretaciones, hipótesis, chistes, gestos...) para poder conocer qué es lo que le interesa y a qué experiencia propia lo está asociando que lo vuelve significativo. Esto le permite reconocer a cada estudiante. Y encuentra en esas instancias la posibilidad de que los niños y niñas tomen conciencia de qué de lo que ven condicionan eso que sienten y mediante la escucha atenta de los demás compañeros y el diálogo, comprendan por qué se interpreta la obra de diferente manera a través de producciones simbólicas; y a su vez que esto no puede ser juzgado como correcto o incorrecto, sino que es fuente de enriquecimiento subjetivo e intersubjetivo.

En el transcurrir de los talleres de juego artístico el educador invita al niño/niña a crear una paleta de color que hable de sus emociones en colores y dibujos, que se convierten en íconos que hacen única su obra en la medida que son entendidos como huellas de su identidad. Es decir, juegos donde la imaginación y los procesos de simbolización (dibujos, escritura, dramatizaciones) revelan su identidad por lo cual no pueden ser evaluados, cuyo desafío es realizar producciones simbólicas cada vez más creativas; con reglas cooperativas que requieren que todos y cada uno participe, donde la exclusión no es una posibilidad.

Este dispositivo que busca facilitar experiencias subjetivas e intersubjetivas, tiene una metodología interna con tres criterios que guían las intervenciones de los coordinadores: **descubrir, desplegar y crear**. Estos criterios no tienen un orden lineal o consecutivo, sino que conviven de manera simultánea según en lo que el coordinador –mediante las consignas previstas o intervenciones– ponga énfasis o haga foco. Estos tres principios buscan promover repercusiones subjetivas e intersubjetivas y recursivas que favorezcan el despliegue de las capacidades de los niños y niñas de manera integral.

Descubrir el mundo, las ficciones; tiene que ver con cómo el profesional de la educación entiende la cultura. Desde esta propuesta se la concibe como un constructo en permanente reconstrucción y disponible a ser transformada por cada uno. Implica una posición ética del educador de transmitir aquello que primero él considera válido, por eso es el primero en atravesar la experiencia con los mandalas y, desde ese saber y placer, puede acompañar a los niños y niñas a jugar con ellos. Esa primera validación es lo que asegura una determinada

intensidad afectiva necesaria para acompañar y motivar a los niños/niñas a descubrir un juego que ante todo es placentero y que busca repercutir en el desarrollo de la creatividad y la convivencia, incluida la del educador.

Desarrollar potencialidades está en relación con el rol del educador cuando propone experiencias con sentido al hacer juegos placenteros que permitan a cada niño/niña aprender a crear su mundo en colores, formas, dibujos, objetos, palabras y con su propio cuerpo. Trabajos con efecto de autoría. El desarrollo y el aprendizaje van de la mano, se implican. Sin experiencias de aprendizaje transformadores no hay despliegue de potencialidades. En esta propuesta los juegos tienen objetivos específicos en los que se pueden discriminar pasos, modos de desplegar habilidades que están implícitas en las diferentes capacidades (intelectuales, afectivas, sociales) pero que en el juego artístico se manifiestan integradas y cuya integralidad es lo que se busca promover. Este criterio señala la importancia del hacer, el coordinador está atento a lograr condiciones de confianza para que el proceso creativo se inicie, distinguiendo los aportes-suplementos que puede dar para lograr inspirar al niño y que este pueda valerse de estrategias, técnicas y recursos para su creación. El coordinador interviene sólo cuando es necesario, ya sea para enseñarles las técnicas seleccionadas en cada juego –las cuales son muy simples– o para enseñar a pintar con lápices de colores, acuarelas, collage, y el uso de diversos recursos como cintas adhesivas, el uso de los pinceles, tijeras, pegamentos, etcétera. A esto nunca debe darlo por sabido. Provee explicaciones, opciones de cómo se podría realizar, se puede servir para ello de los mecanismos de creación e imaginación del artista. El educador explicita el desafío de cada juego, las reglas que hay que cumplir, ofrece recursos y sostiene la organización interna de cada sesión, la cual repercute en el despliegue de aspectos intelectuales, afectivos, emocionales y sociales en la medida que mantiene el respeto a la palabra y modos de creación del otro, los tiempos de escucha y de ejecución del juego; el cuidado de la alternancia en la participación de cada uno de los integrantes del grupo y los modos de resolver conflictos. Estos aspectos se visibilizan en las distintas dinámicas que se ponen en juego tanto en el trabajo individual, en pareja o grupal. El educador y los estudiantes aprenden a conseguir acuerdos, estrategias y tomar decisiones consensuadas para que todos puedan sentirse autores.

Crear dibujos, narraciones, construcciones, opiniones, interpretaciones, reflexiones, estrategias, supone propiciar producciones simbólicas-ficcionales cada vez más complejas en instancias individuales y grupales. Implica un educador atento a suscitar con las consignas el despliegue del proceso creativo en el cual las obras del artista son entendidas como imaginación cristalizada (Vigotsky, 2003), disponibles para ser disociadas (Disociación consiste en romper

la relación natural de los elementos en la cual fueron percibidos) y usadas al servicio del juego; para ser asociadas (Asociación es la unión de elementos disociados y transformados, es el segundo paso en la composición de los procesos de imaginación) y recombinadas por cada niño/niña (Combinación de distintas imágenes, su organización en un sistema y este círculo se completa cuando la imaginación se materializa en imágenes exteriores, llegando a la etapa final del proceso: la cristalización) y así crear sus propios mandalas.

El educador está atento a observar si aparecen dificultades, inhibiciones que pueden estar en el inicio del proceso de creación. Cuando el niño no puede empezar, no puede invadir el espacio en blanco, a veces solo basta el trazo de un punto central desde donde el niño pueda empezar, o guiarlo a encontrar en sus bocetos una imagen-idea para que el proceso se desencadene. Otras veces, la dificultad se presenta en el despliegue del proceso a la hora de combinar ideas, buscar alternativas diferentes, entonces el educador podrá valerse del material del artista para ilustrar el modo en que él/ella lo hace, recurrir a la idea de sus pares y/o la propia. En otros niños/niñas, el proceso no puede llegar a su fin, el niño/niña no puede decir **terminé**. Para esto es fundamental cierta modulación del tiempo, en las fichas de juego está estipulada aproximadamente. El educador ayuda al niño/niña a identificar y distinguir lo que cree que le falta para sentir que el trabajo ha concluido, y colaborar en ello. Situaciones que aprovecha para señalar que cada trabajo es valioso pero que es uno más, entre tantos otros juegos que se realizan. Que hay ideas que pueden quedar para otras instancias, y se respetará siempre el tiempo previsto.

Cada objeto creado, es una ficción cristalizada (Vigotsky, 2003) es una construcción que pasa a influir nuevamente, primero en el niño o niña que lo ha creado y luego al grupo con quien comparte su obra. Este escenario desencadena así un nuevo proceso creativo, que siempre es dinámico y abierto. El espacio en blanco que ofrece el soporte o material dado es concebido como un espacio proyectivo y constructivo, se resuelve mediante consignas del coordinador que invita al niño/niña a producir ficciones (Rodulfo, 2019), narraciones orales, gráficas, plásticas y constructivas cada vez más complejas. La obra creada es, por lo tanto, un objeto transicional (Winnicott, 1996) que contiene la esencia o verdad del sujeto que se convoca al centro del esquema. Cada niño/niña mediante el juego no sólo construye un idioma propio, sino que, gracias a los señalamientos del educador, va a tener la posibilidad de comprender cómo este varía y se complejiza a través de los juegos; porque es este carácter dinámico, abierto y en permanente transformación del lenguaje que se evidencia en cada proceso creativo; pero depende del educador que pueda visibilizarse. Así se proponen los mandalas, como metáforas,

diagramas que son esquemas de representación de la experiencia subjetiva. Experiencia con sentido que liga los afectos, la emoción y la razón condicionada siempre por el momento y lugar histórico donde se habita mientras se lo crea. Estos juegos artísticos buscan favorecer las condiciones de un entorno que favorezca repercusiones saludables tanto en una dimensión subjetiva (interdependiente del pensamiento lógico) e intersubjetiva, y el educador es quien acompaña, sostiene y es el responsable de estar atento a hacer foco tanto en una como en la otra.

El educador requiere disponer desde su experiencia y formación de las habilidades que busca poner en juego en el encuentro educativo desde su rol profesional para que pueda convertirse en un sostén, que le permite estar disponible y atento a la palabra, al gesto, a la risa, a la alegría, al tacto, al movimiento de cada uno de los participantes y del suyo. Un profesional capaz de valorar el silencio, reconocer en él la sutil diferencia del silencio que da valor a la palabra dicha o la que espera ser escuchada, al silencio de la indiferencia, al silencio que acompaña un hacer muy sentido, al silencio de lo que no necesita o no tiene palabra o la falta de silencio que está ausente en los gritos o en la verborragia. Un educador capaz de decidir sobre la conveniencia de su intervención o abstención en función de facilitar el despliegue del proceso creativo y el lazo social. A partir de lo planteado, se puede decir que el perfil del educador/coordinador no requiere ser un especialista en artes visuales, requiere más bien ser un profesional que trabaje interdisciplinariamente, que atienda la complejidad, que pueda tomar el aporte desde otras disciplinas y una experiencia contundente en la utilización del juego, de la expresión corporal, musical; es decir, cuya inteligencia emocional social y creativa le permita tener disponibles estos recursos propios para favorecer aprendizajes subjetivantes.

El rol del educador es promover la participación de cada uno de los niños/niñas ya que todos tienen un papel necesario en el desarrollo del juego; la comunicación respetuosa y amistosa porque los juegos propician el diálogo, la escucha y el aprendizaje por consenso; la cooperación, puesto que cada jugador contribuye –dando y pidiendo ayuda– a la consecución del juego; la creación y la diversión que es propia del juego a partir de estímulos –visuales, musicales, entre otros– para crear algo nuevo en un clima de confianza, alegría y libertad; los tiempos de silencio y los de la palabra que están implicados en el reconocimiento del valor de cada uno con relación al otro; la comprensión de los objetivos y consignas de cada juego en cada taller, remarcando la dimensión de juego de cada propuesta. Esto debe hacerse de manera sintética e integrada, orientada a los aspectos que se pretenden fortalecer que figuran en cada ficha de juego. Las fichas han sido confeccionadas pensando en el educador quien debe adaptar

el lenguaje en función del grupo al cual está dirigido. Se propone como parte del juego artístico un tiempo de Debate/Reflexión; que implica el cierre de lo vivido porque en ese redescubrir el propio proceso creativo y sus avatares, favorece la toma conciencia de que todos somos creativos y la comprensión de que para poder convivir en paz –vivir juntos– hay que aprender a cooperar, ayudar y compartir; estos modos de vincularse promueven el encuentro y favorecen una convivencia saludable en la medida que estén basadas en el respeto mutuo.

El educador desalienta la competencia y la agresión, debe mediar ante un conflicto, lo que requiere que sea neutral pero no indiferente, que vele por las reglas de juego y solo intervenga en la medida que aparezcan conflictos y si los hay, que los aproveche para la reflexión y la creación de una salida creativa que contemple a todos los involucrados. Es decir, que orienta, guía y acompaña a los niños y niñas para que sean ellos los verdaderos actores del proceso de aprendizaje y logren manejar los conflictos de manera constructiva y subjetivante. El educador cuida especialmente el clima de confianza, de respeto y de silencio, necesario para que se despliegue el diálogo con los niños y niñas de manera tal que sean ellos los que puedan dar respuestas solidarias a sus conflictos y diferencias, a la vez que promueve el diálogo, la empatía y el respeto por los demás. Que sea capaz de escuchar las dos partes, porque solo si se escuchan ambos lados se puede estar en mejores condiciones para mediar y solucionar el conflicto. No juzgar, no calificar, no condenar y no excluir a nadie en las soluciones del conflicto. La solución se da con el acuerdo –una alternativa creativa– de las dos partes involucradas. De este modo, estas instancias de juego repercuten subjetiva e intersubjetivamente de manera saludable en la medida que se sostienen y celebran los aspectos singulares del procedimiento de creación de cada niño/niña y que le permiten entender que es en la propia experiencia y en lo que aporta el encuentro con los otros (maestros, pares, referentes culturales en la temática) en un ambiente que los inspire a que algo original suceda; lo que hace a esta investigación compleja pero especialmente oportuna para el contexto en el que se vive y los desafíos educativos que se plantean.

Para concluir se señala que es desde una mirada puesta en la creatividad y en la transicionalidad de la experiencia educativa lo que supone un abordaje complejo donde los constructos teóricos con los que se la aborda se tensionan y redimensionan.

CAPÍTULO IV
MARCO METODOLÓGICO



Este capítulo se compone de dos partes, en la primera parte se relata qué se hizo, cómo se hizo y con qué; en la segunda parte se describe el dispositivo educativo diseñado. Se concluye el capítulo con algunas reflexiones y otras que intentan ayudar a interpretar y esquematizar la estructura analítica que orientan los siguientes capítulos.

4.1. Parte 1: Proceso Metodológico

El inicio de un proceso de investigación siempre supone múltiples desafíos personales y colectivos debido a las personas que directa o indirectamente están implicadas en él. Supone encontrarse con la complejidad del otro y a la vez de uno mismo. Pone en evidencia cómo estamos atravesados por discursos y representaciones que, debido a la formación académica recibida y la especificidad de nuestros trayectos en el campo de la educación, condicionan – desde el ámbito de la psicopedagogía clínica– las interpretaciones de la realidad en este estudio. Esto se puede contrarrestar desde la flexibilidad, supone entender el encuentro con los otros desde una lógica donde el investigador no aparece en el campo de investigación como experto, sino que está atento a los condicionamientos que supone ser un sujeto que por distintas experiencias de vida y trayectorias en la educación está marcado con ciertas tensiones, estereotipos, preconcepciones e intenciones que, si bien sirvieron como motor afectivo de la investigación, requiere una vigilancia epistemológica continua para no quedarse en la búsqueda de la transformación de la realidad, para estar atentos a centrarse en la comprensión profunda del problema abordado y alertas a cómo esa tendencia puede afectar las interpretaciones.

Esta investigación ha seleccionado un diseño metodológico mixto, como lo define Hernández Sampieri, et al. (2010):

Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio. (p.546)

Es un diseño mixto CUALI-cuanti (Hernández Sampieri, et al. 2010), es decir, con predominancia cualitativa, con una secuencia cuantitativa-cualitativa. Primero se evalúa las repercusiones del dispositivo en las capacidades con un enfoque cuantitativo de carácter exploratorio, se lleva adelante un análisis tipo correlacional entre las variables estudiadas con medidas pre test y post test y grupo de referencia; es oportuno aclarar que la decisión de tomar

la misma batería de pruebas a la otra sección que no participa de la experiencia no implica plantearla como equivalente, sino que se trata de tener alguna referencia ya que no se cuenta con ningún dato de la población. Este abordaje cuantitativo supone explicitar las categorías con las que se entra al campo debido a las investigaciones previas realizadas, esto requiere que las mismas se operativicen en cualidades y al bajar el nivel de abstracción a indicadores, faciliten su medición. Para recolectar y procesar los datos de los test seleccionados se cumplen los protocolos establecidos por cada uno de ellos y una vez digitalizados los datos se procesan en el programa estadístico R en entorno RStudio. Para analizar los resultados de la evaluación de las capacidades emocionales, sociales y cognitivas se realiza un análisis descriptivo para lo cual se lleva adelante un modelo lineal general con el objetivo de evaluar la repercusión del dispositivo en las variables estudiadas. Esto colabora con el fin de tener cierta vigilancia sobre las interpretaciones que los investigadores producen y no como un condicionamiento a priori de la interpretación de la realidad. Además, se espera generar nuevas categorías de análisis no previstas. Estos datos cuantitativos serán útiles a la luz del análisis cualitativo, lo que permite la integración y discusión conjunta para realizar inferencias, producto de toda la información recabada, y lograr un mayor entendimiento acerca del objeto de estudio.

El enfoque cualitativo y su prevalencia en este estudio se funda en que la investigación es entendida como un proceso complejo-dialéctico-relacional (Achilli, 2005). Esto es como un camino recursivo donde:

...la información es sometida –desde determinada conceptualización– a análisis crítico, a contrastaciones, a triangulaciones. Esto va transformando el conocimiento original y orientando nuevas construcciones de información, cada vez de un modo más focalizado, profundo y condensado por el proceso de ‘saturación’ que se va generando. (p.40)

Este abordaje toma en cuenta la perspectiva de los actores implicados, lo que suscita que durante todo el proceso de investigación se articule la significatividad personal y la relevancia social. Hay una dialéctica entre lo conceptual y lo empírico. Se busca comprender, ampliar, integrar de qué modo el juego artístico es un dispositivo que promueve el desarrollo de las capacidades emocionales, sociales y cognitivas desde una perspectiva integral. Se tiene en cuenta lo que las personas interpretan convirtiendo a los participantes en coautores, este vínculo se enmarca éticamente por eso se cuenta con el consentimiento de participación en la investigación, la manipulación de la información y el compromiso con respecto a su transparencia.

Esto supone una manera de concebir la investigación que admite los límites del propio del investigador, el reconocimiento de los otros sujetos como portadores de conocimientos que colaboran a construir nuevas interpretaciones acerca de la realidad que se comparte, como de las teorías que guían la labor pero que están abiertas a ponerse en tensión o en duda ante lo imprevisto. Esta flexibilidad hace que haya lugar para giros inesperados que lejos de buscar confirmar se aventuran a inaugurar nuevas direcciones que imponen una rigurosa puesta en tensión, donde las argumentaciones encuentran sus inconsistencias y en ellas mismas las oportunidades que da lo novedoso y que permite generar nuevas significaciones que abren nuevos pasajes, interconexiones, que bien podría pensársela en términos de hipertextos que abren múltiples caminos y sentidos no pre establecidos.

Se considera fundamental este abordaje en la medida que promueve y permite sostener una investigación que pone en diálogo y tensión diferentes teorías, técnicas y enfoques que se conjugan para enriquecer la construcción de los datos y la potencialidad interpretativa de este trabajo. Se la entiende a la investigación en términos de sostener un carácter artístico debido a la complejidad de lo que estudia; y el tratamiento de los datos cualitativos busca avanzar desde dichas categorías, abiertos a encontrar nuevas que permitan redimensionarlas y profundizar en la comprensión de las capacidades desde una perspectiva integral que permite rescatar la singularidad, lo novedoso, la diferencia como rasgos eminentemente humano y que se enmarca como el horizonte de sentido de las experiencias educativas propuestas. De ahí que el diseño mixto CUALI-cuanti, tal como lo plantea Hernández Sampieri, et al. (2010), resulta el más apropiado y coherente por su complejidad, en el cual se busca utilizar la fortaleza de ambos tipos de indagación para comprender en profundidad de qué modo el juego artístico entendido como un dispositivo educativo, promueve el desarrollo de las capacidades de los niños y niñas de segundo grado en una escuela de una localidad de la Provincia de Córdoba desde una perspectiva integral.

Para el tratamiento de los datos cualitativos se realiza un análisis de contenido. Estos datos provienen de las bitácoras, del cuestionario de evaluación del dispositivo, la entrevista en profundidad con el educador que lleva adelante la experiencia educativa y su diario de campo. Se realiza un tratamiento sistemático, siempre flexible y su análisis se realiza de manera iterativa. El material recolectado se digitaliza y en primer lugar se organiza en carpetas clasificados según el instrumento que se utiliza (bitácora, entrevista...). A partir ahí se realiza una lectura preliminar y son categorizados, codificados.

La selección de la institución que participa en la investigación se realiza teniendo en cuenta la oportunidad brindada. Sin embargo, no sólo se trata de la oportunidad de acceder a la institución, sino que hay aspectos de la misma que la vuelven adecuada debido al trabajo realizado en la región sobre esta temática que lleva más de una década, por un lado y por otro, que algunos de sus docentes conocen el trabajo de investigación que se viene realizando, algo que les da confianza. Esta escuela es pública de gestión privada y se ubica en Monte Maíz, una localidad del interior de la Provincia de Córdoba, cuenta con un equipo directivo compuesto por una directora, una vicedirectora y una secretaria. El equipo docente está compuesto por doce docentes de grado, seis docentes de Ramos Especiales (profesores de Música, Teatro, Educación Física y un taller de Lenguaje digital y audiovisual) y una bibliotecaria. Estos datos son provistos por la directora durante entrevistas en profundidad antes de la entrada al campo, además describe a la comunidad educativa con un alto compromiso con la escuela, señala que cuentan con apoyos de algunas empresas y comercios locales para su mantenimiento edilicio y destaca que la mayoría las familias participan y acompañan los diversos proyectos pedagógicos que proponen. El crecimiento de la escuela se visibiliza en las huellas de continuas ampliaciones y transformaciones del edificio. Dispone de espacios amplios señalados como muy necesarios porque que admiten formas de vinculación más comunitarias. Se observan galerías cerradas, un salón deportivo, una sala para actividades artísticas, una biblioteca muy amplia con diversos recursos; todos fueron construidos, según lo que expresa el directivo, como espacios para poder estar y trabajar juntos. En esta institución en particular se suma el interés por seguir avanzando en relación con las propuestas artísticas que promuevan la formación integral e inclusiva, si bien esta escuela cuenta con una propuesta consolidada en referencia al universo artístico (teatro, música, plástica e integran las TIC al servicio de los proyectos artísticos), dispone de los espacios y recursos materiales para sostenerlo. Sin embargo, tanto directivos como educadores perciben que estas propuestas artísticas no son valoradas de la misma manera que otras áreas de conocimientos y es por esta razón que se discontinúan y no logran configurar una propuesta curricular estable que las albergue y redimensione su proyecto institucional.

En este estudio mixto, en la etapa cuantitativa se selecciona a los alumnos de segundo grado de la sección A para que participen de la experiencia educativa. Mientras que la sección B no lo hace. De esta manera se realiza un análisis descriptivo que permite identificar las capacidades emocionales, sociales y cognitivas, antes y después de la experiencia educativa de juego artístico de los niños y niñas que participan en ella y de los que no, que son los niños y niñas de la otra sección. La muestra cualitativa está conformada por los niños y niñas que

participan de la experiencia educativa, la cual se determina de manera aleatoria y pública y la elección del educador que lleva adelante la experiencia educativa es planteada por el equipo de conducción y los educadores quienes de común acuerdo coinciden que la persona propuesta es la aquella que cuenta con la experiencia y formación pertinente en relación con el juego, con las dinámicas grupales y que participa activamente en el diseño de fiestas escolares artísticas.

Es oportuno explicitar por qué se decide proponer como unidad de estudio las capacidades emocionales, sociales y cognitivas desde una perspectiva integral de los niños y niñas de segundo grado y no de estudiantes de otro curso. Este es un recorte de investigación que se considera posible de indagar y una etapa de la infancia que la vuelve oportuna. Si bien no se desconoce que a nivel cognitivo y siguiendo a Piaget (1994) se encuentran en el período de preparación y organización de las operaciones concretas en el cual el pensamiento va adquiriendo reversibilidad, aumentan los períodos de concentración, procesan la información de manera más ordenada, desarrollan procesos metacognitivos, la atención es más selectiva y sostenida, hay un mayor control sobre el cuerpo, el lenguaje utilizado suele ser más lógico y se produce una descentración del pensamiento, de manera que puede distanciarse de la postura egocéntrica de etapas anteriores. Se prioriza, en pos de avanzar hacia una mirada integral, el enfoque de Vigotsky (1979) donde el foco se pone en la identificación de las habilidades actuales del estudiante para que, desde la función del educador, se pueda conocer la zona de desarrollo real lo que implica respetar y trabajar desde lo singular de cada sujeto en función de las experiencias previas que lo condicionan socio culturalmente y que se expresan en las propuestas educativas, es en la situación educativa que implica hacer cosas con otros donde se despliegan y desde ahí el educador potencia los apoyos que recibe cada niño/niña de los otros y también de él que colabora, tal como se propone en este dispositivo, al ofrecer un espacio suplementario de oportunidades para que sus capacidades fundamentales se desplieguen y el educador pueda acompañarlo de manera personalizada. Esto hace al dispositivo propuesto especialmente oportuno porque busca promover el despliegue de lo anteriormente citado a partir de la potencialidad del juego artístico para poner en el centro de la escena la singularidad de cada uno de los estudiantes y promover así la confianza en su capacidad de pensar, de hacer y proyectarse con sentido propio. Los aprendizajes que se proponen mediante el juego artístico son especialmente apreciables en esta etapa escolar porque a nivel curricular el niño o niña debe adaptarse a la comprensión, manejo y uso de diferentes códigos extraños para él. Están en pleno proceso de alfabetización e ingresando al universo disciplinar de la matemática y las ciencias. Su adquisición, sus dificultades o el esfuerzo adaptativo que estos aprendizajes suponen, hacen

que entre en tensión la confianza en su propia capacidad de aprender porque en este momento adquieren mucha importancia los resultados. Además, el tiempo de juego ha sido desplazado al recreo o solo a algunas situaciones áulicas específicas que dependen del docente a cargo. En este estudio la comprensión de la potencialidad del juego artístico y el concepto de experiencia cultural tienen mucho por aportar a una educación centrada en el aprender y esto necesita de investigaciones que profundicen en dicho sentido.

“Emprender una investigación y contar con la motivación y las condiciones de la institución, convierte a esta población como conveniente y accesible para llevar a buen puerto la investigación” (Hernández Sampieri, et al. 2006, p.534). De todos modos, todo esto se verifica previamente al trabajo de campo obteniendo los permisos correspondientes y el consentimiento informado por parte de los padres a quienes se explicita en qué consiste el dispositivo y los instrumentos elegidos para la recolección de datos. A esta situación debe sumarse otra arista que son las expectativas, inquietudes, preconceptos, confianza de los educadores depositada en quienes investigan al abrir las puertas de su escuela; esto implica una mayor responsabilidad y compromiso con ellos que muchas veces condicionan, marcan orientaciones, abren preguntas que antes no se habían pensado, pero que gracias a una atenta disposición a la flexibilidad permite ir despejando o visibilizarlo. Además, está la responsabilidad del investigador de tomar la palabra del otro y hacerla hablar desde su perspectiva en el cuerpo del trabajo. En líneas generales estas dos grandes cuestiones pueden sintetizar las características que guían el trabajo de campo de esta tesis. Un trabajo de campo que, si bien empieza regido por fuertes preocupaciones personales, preconceptos teóricos y antecedentes de investigación en esta temática, abre un camino singular no preestablecido. El hecho de que el campo fuera relativamente conocido supone un esfuerzo que requiere lograr la desnaturalización y el extrañamiento de a poco, esto se ordena bajo un método sistemático, flexible y proyectado pero que permite el avance en dicho sentido. Estos son esos procesos reflexivos que supone la tarea científica, que no es sencilla sino que implica una gran constancia y paciencia con uno mismo y en especial en los procesos reflexivos (Guber, 1991), con una atención flotante que permite captar lo novedoso o singular que emerge en el campo, que supone poder distanciarse frente a lo conocido y donde la implicación debe ser revisada de manera sistemática, esto requiere un pensamiento creativo y flexible, de ir y volver a los contenidos con una lógica dialéctica relacional tal como la denomina Achili (2005) quien plantea que la potencia del enfoque cualitativo reside exactamente en que la información es sometida a un análisis crítico, a contrastaciones, a triangulaciones. Algo que se tuvo en cuenta en el diseño,

por eso se propone el educador como informante clave y se seleccionan instrumentos que triangulan las perspectivas de diferentes informantes (niños, niñas y educadores). “Esto permite transformar el conocimiento original e ir construyendo nuevas informaciones, cada vez de un modo más focalizado, profundo y condensado por el proceso de saturación que se va generando” (Achili, 2005, p. 40).

A continuación, se pasan a describir los dos abordajes metodológicos, cuantitativo y cualitativo, que se llevan adelante en esta investigación mixta (Hernández Sampieri, et.al. 2010) que buscan dar cuenta del compromiso ético asumido como investigador y de la metodología desarrollada.

4.1.1. Abordaje Cuantitativo

Con los datos cuantitativos se realiza un análisis descriptivo que permite identificar las capacidades sociales, emocionales y cognitivas antes y después de la experiencia educativa de juego artístico de los niños y niñas que participan en ella y de los que no lo hacen.

A continuación, se presenta un cuadro donde se visibilizan las categorías con las que se entra al campo.

Tabla 1

Instrumento Dimensión/Categorías de análisis

Dimensión	Categorías de análisis
<p>Capacidad cognitiva: potencialidad que todo sujeto tiene de desarrollar la atención, la capacidad de simbolización, la memoria, el pensamiento asociativo, el razonamiento lógico verbal y no verbal y, especialmente, la creatividad verbal, gráfica, constructiva y dramática.</p>	<p>Creatividad:</p> <p>Fluidez: capacidad para dar muchas respuestas a un problema.</p> <p>Flexibilidad: capacidad de cambiar de perspectiva, adaptarse a nuevas reglas, ver distintos ángulos de un problema.</p> <p>Originalidad: se refiere a la novedad desde un punto de vista más estadístico.</p> <p>Redefinición: capacidad para encontrar funciones y aplicaciones diferentes a las habituales, agilizar la mente y liberarnos de prejuicios.</p> <p>Penetración: capacidad de profundizar más, de ir más allá y ver en el problema lo que otros no ven.</p> <p>Elaboración: capacidad de adornar, de incluir detalles superfluos.</p>

<p>Capacidad Social: Potencialidad que tiene cada sujeto de establecer y desplegar actividades en común con otros, crear sentido pertenencia, establecer relaciones amistosas con los demás (ayudar, cooperar, compartir), incrementar habilidades de comunicación no verbal mediante dibujos/palabras, gestos...</p>	<p>Comunicación: Hábitos de escucha activa, empatía, respeto por las ideas propias y ajenas. Cohesión grupal: sentimiento de pertenencia. Conductas positivas: ayudar, cooperar, compartir, entre otras.</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Capacidad emocional: potencialidad que tiene cada sujeto de identificar sus propias emociones, expresarlas de diversas maneras (dramatización, dibujo, escritura, pintura, movimiento, música) y comprender las diversas situaciones o causas que generan emociones positivas o negativas. El desarrollo de la empatía ante los estados emocionales de otros seres humanos. La mejora del autoconcepto o autoestima. Sentimientos de placer y de bienestar psicológico subjetivo (grado de placer o displacer, identificación de qué lo provoca, empatía, la mejora del autoconcepto -ser mejor o bueno para algo o sentir que ha aprendido algo-).</p>	<p>Habilidades emocionales: Identificación de emociones varias. Expresión de emociones a través de diferentes procesos de simbolización expresados en dibujos, pintura, dramatizaciones, escrituras. Empatía ante los estados emocionales de los demás. Autoconcepto.</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

La selección de los instrumentos para identificar y comparar esas categorías se basa en antecedentes de investigaciones (Garaigordobil, 2005a) y son utilizados en el mismo sentido en esta investigación. Buscan analizar los factores que condicionan el desarrollo integral y la mayoría de ellos se los utilizan actualmente en los diagnósticos psicopedagógicos para presentar en las instituciones educativas y proponer intervenciones que favorezcan la personalización de la enseñanza en niños/niñas con problemas de aprendizaje. Además, colabora en tener cierta vigilancia sobre las interpretaciones que como investigadores se produce y en que no resulten un condicionamiento a priori de la interpretación de la realidad. En un primer momento se realiza el procesamiento, análisis e interpretación de los datos cuantitativos con un carácter exploratorio. Se identifican las capacidades sociales, emocionales y cognitivas, antes y después de la experiencia educativa de juego artístico, de los niños que participan en la misma y de los que no lo hacen, se aclara que la otra sección de grado se tiene como referencia porque no se cuentan con antecedentes en la región. La batería de test seleccionados integra el aporte de la perspectiva de otros informantes como son los docentes. Esta triangulación de informantes favorece la confianza y validez de los datos que permiten dar respuesta a los objetivos

específicos 1 y 2 de esta investigación, que buscan identificar y comparar las capacidades emocionales, sociales y cognitivas de los niños y niñas de 6 a 8 años que participan de la experiencia educativa basada en el juego artístico.

4.1.1.1 Estrategia Metodológica

Para dar cuenta de la estrategia metodológica se presenta a continuación un cuadro donde se visibilizan las condiciones/fases para la aplicación de los test, tanto en la Sección A que atraviesa la experiencia educativa como en la Sección B que no participa de la propuesta. En Anexo I se encuentran los test que se presentan en la siguiente Tabla.

Tabla 2

Instrumento Condiciones/Fases en la aplicación de los test

Dimensión de estudio	Categorías	Antes de la experiencia educativa. Secciones A y B	Después de la experiencia educativa. Secciones A y B
Dimensión cognitiva	<p>Capacidad creativa:</p> <p>Fluidez: capacidad para dar muchas respuestas a un problema.</p> <p>Flexibilidad: capacidad de cambiar de perspectiva, adaptarse a nuevas reglas, ver distintos ángulos de problema.</p> <p>Originalidad: se refiere a la novedad desde un punto de vista más estadístico.</p> <p>Redefinición: capacidad para encontrar funciones y aplicaciones diferentes a las habituales, agilizar la mente y liberarnos de prejuicios.</p> <p>Penetración: capacidad de profundizar más, de ir más allá y ver en el problema lo que otros no ven.</p>	<p>Escala de Personalidad Creadora (Garaigordobil, 2005a)</p>	<p>Escala de Personalidad Creadora (Garaigordobil, 2005a).</p> <p>Prueba de Imaginación Creativa PIC (Artola, et al., 2010)</p>

	Elaboración: capacidad de adornar, incluir detalles superfluos.		
Dimensión social	<p>Conductas sociales:</p> <p>Liderazgo, jovialidad, sensibilidad social, respeto-autocontrol, agresividad-terquedad, apatía-retraimiento, ansiedad –timidez, adaptación social global.</p> <p>Estrategias cognitivas de interacción social directas, indirectas, agresivas.</p>	<p>Cuestionario de estrategias cognitivas de interacción social (Díaz Aguado, 1985)</p> <p>BAS 1 Batería de socialización (Moreno, F. y Martorell Pallàs, 2010)</p>	<p>Cuestionario de estrategias cognitivas de interacción social (Díaz Aguado, 1985)</p> <p>BAS 1 Batería de socialización (Moreno, F. y Martorell Pallàs, 2010)</p>
Dimensión emocional	Autoconcepto	E.A. Escalas de evaluación del autoconcepto infantil (Garaigordobil, 2005a):	E.A. Escalas de evaluación del autoconcepto infantil (Garaigordobil, 2005a):

Nota: se utiliza para definir la aplicación de la batería de test en el grupo A (que atravesó la experiencia educativa) y en el grupo B (que no experimentó la propuesta, a partir del cual se obtienen datos de referencia con el objetivo de lograr mayor validez interna y externa).

Para analizar los datos cuantitativos se llevan adelante pruebas de comparación de grupos, en este análisis se utiliza el programa estadístico R en entorno RStudio, esto supone tener definidas las categorías a priori lo que permite que las mismas se operativicen en cualidades y al bajar el nivel de abstracción a indicadores, faciliten su medición.

Para recolectar y procesar los datos de los test seleccionados se cumplen los protocolos establecidos por cada uno de ellos y una vez digitalizados los datos se procesan en el programa estadístico R en entorno RStudio. Se decide presentar la información en tablas de tal modo que se visibilicen los resultados de las fórmulas aplicadas que muestran los resultados en términos de comparación de grupos. A continuación, se ejemplifica.

Tabla 3

Matriz de resultados en términos de comparación de grupos

Nombre del test: Ejemplo: PIC (Prueba de Imaginación Creativa) Aspecto evaluado: Ejemplo: Creatividad General				
	A	B		P (expresa si es una diferencia significativa)
Pretest			III	
Posttest			IV	
P				
	I	II		

La comparación I expresa si la diferencia entre los datos previos y posteriores de la Sección A que atraviesa la experiencia educativa es significativa o no; comparación que permite pensar que el dispositivo repercute o no en la categoría objeto de evaluación, por ejemplo, en la creatividad de los estudiantes que participan de la experiencia educativa. La comparación II indica si la diferencia es o no significativa en la Sección B, lo que implica que el grupo que no realiza la experiencia educativa tiene o no cambios significativos en relación con la categoría objeto de evaluación, siguiendo el ejemplo: en la creatividad, durante el tiempo que media entre las dos mediciones. La comparación III visibiliza e identifica la categoría objeto de evaluación de los niños y niñas desde la categoría creatividad antes de realizar la experiencia educativa basada en el juego artístico lo que señala si hay o no una diferencia significativa entre los grupos respecto de esta. Y la comparación IV señala si los datos muestran una diferencia significativa o no, a favor de los estudiantes que atraviesan la experiencia educativa de los que no la atraviesan, lo que permite pensar que el dispositivo educativo basado en el juego artístico repercute de manera favorable o no en la categoría objeto de evaluación en los niños y niñas.

Luego de construir esas tablas, se pasa a un proceso de lectura y escritura que permite hacer una descripción, análisis e interpretación de los datos a partir de cada tabla y luego se ponen en relación entre sí; la cantidad de tablas varía de un instrumento a otro, esa variación refiere a la cantidad de aspectos sobre lo estudiado en el que se han desagregados. Por ejemplo,

la creatividad evaluada mediante la Prueba de Imaginación Creativa P.I.C. (Artola, et al. 2010) contiene tres tablas, una refiere a la Creatividad Narrativa, la otra a la Creatividad Gráfica y la tercera evidencia los resultados de la Capacidad Creativa General, resultante de la sumatoria de las anteriores. Estas tablas permiten identificar distintos aspectos de la creatividad y analizar las repercusiones del dispositivo en las mismas lo cual favorece una descripción, análisis e interpretación más rica. Entendida esta como la posibilidad de no quedarse con los datos manifiestos o expresados, sino que posibilita acceder a variados aspectos que favorecen una mayor riqueza sobre los datos simbólicos en la medida que permiten hacer más comparaciones, abrir preguntas, encontrarse con contradicciones. Esto favorece inferir –a partir del material– nuevos sentidos latentes, que van más allá de lo propiamente expresado o manifiesto (Landry, 1998). Este tratamiento se mantiene en todos los test y a partir de esos análisis parciales se integran y se elaboran interpretaciones que buscan dar respuesta a los objetivos específicos 1 y 2, y a la vez que estos datos queden disponibles para ser revisados e interpretados a la luz de los datos cualitativos.

4.1.1.2. Descripción de los Instrumentos Utilizados y Normas de Aplicación, Corrección e Interpretación

Escala de Personalidad Creadora (Garaigordobil, 2005a): es una escala que permite evaluar conductas y rasgos de personalidad creativa en niños y niñas de 5 a 10 años. La escala está compuesta de 15 enunciados o afirmaciones que están relacionados con la capacidad imaginativa y creativa de los niños, enunciados a través de los cuales padres y profesores valoran la creatividad.

Normas de aplicación, corrección e interpretación: Esta escala es cumplimentada por los padres y el educador. Ambos tienen que valorar en qué grado se pueden aplicar a su hijo/ estudiante las distintas conductas creativas y rasgos de personalidad creadora reflejados en los 15 enunciados. Para responder a la escala se siguen los criterios: a) 0 si el enunciado no es nada aplicable; b) 1 si el enunciado describe una conducta poco aplicable; c) 2 cuando el enunciado es bastante aplicable, y d) 3 si el contenido de la afirmación o enunciado es muy aplicable. La puntuación total es la suma de las puntuaciones obtenidas en los 15 enunciados. El rango de puntuaciones va de 0 a 45. Se considera que a mayor puntuación en la escala mayor nivel de conductas y rasgos propios de personalidades creadoras, mayor nivel de creatividad observada por padres y educador. Para interpretar los resultados, se aplica una prueba T para evaluar la

equivalencia de los grupos en la instancia de pre intervención y luego otra para comparar la varianza en los resultados obtenidos en la instancia de post intervención, evaluando si hay modificaciones en los resultados obtenidos en el grupo experimental y compararlo con el grupo control; para poder analizar el impacto de la intervención del programa.

Prueba de Imaginación Creativa PIC (Artola, et al. 2010): Es un test destinado a evaluar la creatividad a través del uso que el sujeto hace de su imaginación. La PIC mide la creatividad considerando diversas variables, aquellas que las investigaciones más destacadas han demostrado que son relevantes para el estudio de la creatividad:

- La fluidez de ideas.
- La flexibilidad de pensamiento.
- La originalidad de las producciones.
- La elaboración de las respuestas.
- El uso de detalles creativos como el color, las sombras, la expansividad.

A través de esta prueba se intenta investigar la capacidad del sujeto para dar una respuesta original al pedirles que intenten realizar un dibujo que ninguna otra persona pudiera imaginar.

La PIC permite evaluar tanto la creatividad narrativa o verbal como la figurativa o gráfica, a través de la medida de las mencionadas variables y de la sumatoria de las puntuaciones directas de ambas; arroja la puntuación de la Creatividad General. Este test es aplicable a niños pertenecientes a cursos entre 2º y 6º de educación primaria.

Normas de aplicación, corrección e interpretación: la Prueba de Imaginación Creativa PIC cuenta con un manual con la información necesaria para la aplicación, corrección e interpretación de la prueba; cada niño recibe un ejemplar impreso donde, además de escribir sus datos personales, debe escribir sus respuestas en el que se presentan los estímulos e instrucciones de los cuatro juegos: los tres primeros evalúan la creatividad verbal o narrativa y el cuarto la creatividad gráfica; y un cuadernillo de corrección de la prueba.

Los juegos proponen:

En el **juego 1**, a partir de una situación que aparece reflejada en un dibujo, el sujeto tiene que escribir todo aquello que pudiera estar ocurriendo en la escena: Un niño abriendo un cofre.

En el **juego 2** se plantea una prueba de usos posibles de un objeto. Se trata de una

adaptación del Test de Guilford **Usos de un ladrillo**. En esta prueba los ladrillos han sido sustituidos por un tubo de goma, pensando que los sujetos responderían de manera más creativa a estos estímulos que son más corrientes que los ladrillos en sus juegos, construcciones y diversas actividades. En este juego se le pide al niño que haga una lista de todos los usos posibles de un objeto: Un tubo de goma.

En el **juego 3** se plantean situaciones inverosímiles. Se le pregunta al niño/niña: ¿Qué sucedería si cada ardilla, de repente, se convirtiese en un dinosaurio? y el niño/niña debe responder lo que cree que sucedería. Este juego se ha introducido en la prueba con el fin de evaluar un aspecto fantasioso de la imaginación porque esta forma de pensamiento parece muy importante en el comportamiento creativo. Evalúa, por tanto, la capacidad de fantasía y la facilidad para manejar ideas poco convencionales que probablemente el sujeto no se atrevería a expresar en situaciones más serias, así como la apertura y receptividad ante situaciones novedosas. Para la aplicación de este juego, en la muestra de la presente investigación, se decide cambiar ardilla por perro, porque el perro es un animal más familiar para los niños de esta región de la Argentina a diferencia de la ardilla que sí es un animal familiar para la población española. Respetando el mismo criterio utilizado **la familiaridad**, para la modificación del juego anterior al pensar que los sujetos responderían de manera más creativa a este estímulo que es más corriente.

El **juego 4** es una prueba de imaginación gráfica inspirada en ítems del test de Torrance, aunque son todos nuevos. En ella el sujeto tiene que completar cuatro dibujos a partir de unos trazos dados y poner un título a cada dibujo. Las figuras incompletas utilizadas en el juego han sido seleccionadas tras la presentación de varias figuras a una muestra de sujetos considerados como muy creativos, seleccionándose aquellas 4 que resultaban más sugerentes para dichos sujetos.

BAS 1 Batería de socialización (Moreno y Martorell Pallás, 2010): Con este instrumento se detectan varios aspectos de la conducta social en niños, niñas y adolescentes. A partir de su aplicación se obtiene un perfil de socialización con cuatro escalas de aspectos facilitadores (Liderazgo, Jovialidad, Sensibilidad social y Respeto-autocontrol) y tres escalas de aspectos inhibidores o perturbadores (Agresividad-terquedad, Apatía-retraimiento, Ansiedad-timidez). También se obtiene una apreciación global del grado de adaptación social. BAS-1 está destinada para que sea el profesor quien valore la socialización del estudiante. Los resultados de la prueba resultan muy útiles tanto para detectar posibles problemas en estas áreas,

como para profundizar en el conocimiento del niño o adolescente o planificar su orientación o intervención.

Cuestionario de estrategias cognitivas de interacción social (Díaz Aguado, 1985):

Esta técnica, aplicable desde preescolar hasta tercer grado de la primaria, consta de 8 historietas. Cada historieta le presenta al niño/niña distintas situaciones hipotéticas a las que tiene que dar respuesta. Los protagonistas de estas historietas pretenden lograr una serie de objetivos tales como:

1. Iniciar relaciones: hacer amigos en un colegio nuevo.
2. Ayudar a otro: ayudar y consolar a un niño pequeño que se ha caído en el suelo.
3. Recuperar un objeto: recuperar un juguete que otros niños le han sustraído.
4. Convencer a otro: convencer a otro para jugar cuando éste desea realizar otra actividad.
5. Entrar en un grupo de juego: incorporarse a un juego que un grupo de niños está realizando.
6. Conseguir un objeto para otro: convencer a otro para que le dé un caramelo.
7. Conseguir un objeto para otro: ayudar a recuperar un objeto que le ha sido sustraído a otro.
8. Defender a otro: ayudar a un compañero que está siendo humillado y despreciado por otros.

Con la finalidad de evaluar la cantidad y calidad de las estrategias cognitivas de interacción social, se le pide al niño que aporte respuestas a las situaciones sociales hipotéticas. En función de sus respuestas se identifican tres tipos de estrategias: 1) directas o simples 2) indirectas que implican un nivel superior de desarrollo psicosocial, y 3) agresivas o negativas para la interacción social.

Normas de aplicación, corrección e interpretación: La aplicación de la prueba se puede realizar mediante una administración colectiva en pequeños grupos. Básicamente el cuestionario solicita a los niños/niñas que, desde el punto de vista de la persona que debe resolver una situación social conflictiva, informen de todas las estrategias conductuales (acciones) que podría llevar a cabo esa persona para afrontar la situación planteada. En la corrección se tienen en cuenta las dimensiones del conocimiento de estrategias de interacción

más relacionadas con la adaptación social. Tomando como referencia el nivel de desarrollo social de las estrategias, se diferencian las directas o simples, las indirectas o elaboradas y las estrategias agresivas.

1. Directas o simples: la más primitiva es la simple expresión de necesidades, es decir, la petición directa o la acción directa.

2. Indirectas o elaboradas: una estrategia es tanto más elaborada cuantos más actos indirectos implique para lograr la meta, aunque también la elaboración depende del nivel de conocimiento psicosocial implícito. Las indirectas implican ofrecimientos de intercambio, reciprocidad, compartir, negociar.

3. Estrategias agresivas: se definen por sus consecuencias perjudiciales para otro, por sus consecuencias negativas para la interacción social de los implicados en la situación. Básicamente son estrategias agresivas las amenazas, agresiones físicas y verbales, descalificaciones del otro, chantajes, denuncia a otros para imposición de castigo...

Para corregir hay un protocolo: se le otorga 1 punto por cada estrategia directa, por cada estrategia indirecta y/o por cada estrategia agresiva que el niño o la niña aporta para resolver las 8 situaciones sociales; sin puntuación por segunda vez las estrategias que se repitan, aunque la repetición se produzca en distintas situaciones sociales propuestas. De la suma de ambas, se obtiene la cantidad de estrategias que el niño sugiere como posible solución a los problemas planteados. De este modo se tiene información sobre: 1) el número de estrategias directas que se sugieren como posible solución a las situaciones problemas analizadas; 2) el número de estrategias indirectas o elaboradas; 3) el número total de estrategias (suma de directas e indirectas), y 4) el número de estrategias agresivas.

E.A. Escalas de evaluación del autoconcepto infantil (Garaigordobil, 2005a): La escala de autoconcepto es un instrumento no verbal diseñado para medir el autoconcepto global de los niños de 6 a 8 años. Esta escala está constituida por 20 láminas en cada una de las cuales aparecen dos cuadros o imágenes, una de ellas muestra a un protagonista (niño/niña) expresando alto autoconcepto, mientras que el otro cuadro o imagen manifiesta una situación de bajo autoconcepto. Cada niño o niña del grupo debe identificarse con el protagonista de la imagen y elegir el cuadro que más lo represente, es decir, el que muestra la situación en la que puede verse a sí mismo con mayor frecuencia. La elección que realiza permite valorar el autoconcepto infantil. Los contenidos de las láminas hacen referencia a 5 dimensiones con las que está relacionado el autoconcepto en estas edades:

1. Corporal o física (destrezas físicas, desarrollo corporal...).
2. Intelectual (capacidad de ejecución de tareas intelectuales, escolares).
3. Social (vínculos de amistad e interacciones con iguales).
4. Emocional (impulsividad, miedos sentimientos de felicidad).
5. Familiar (interacciones con los padres, conducta en el contexto familiar).

Para la aplicación de la prueba se realizan dos diseños gráficos diferentes en función del sexo, de tal modo que fomente más la identificación del niño y/o la niña con el protagonista. Así el protocolo de la evaluación de niños y niñas es diferente. Ambos comparten la portada, sin embargo, uno de ellos contiene 20 láminas en la que el protagonista es un varón, mientras que, en el otro, las 20 láminas tienen como protagonista a una niña. No obstante, la situación que muestran las láminas en ambos modelos es idéntica y la única variación es el sexo de sus protagonistas.

Normas de aplicación, corrección e interpretación: La prueba se administra colectivamente en pequeños grupos, planteando la siguiente consigna de aplicación: En este cuadernillo que te acabo de entregar hay 20 láminas y cada lámina tiene dos dibujos o cuadros. En los dos cuadros aparece un protagonista, un niño o una niña, que está haciendo algo y que tiene un vestido especial, es un vestido sombreado, con puntitos. Si el protagonista, niño o niña, está haciendo algo que se parece a lo que tú haces, o está en una situación en la que tú sueles estar en general, o le pasa lo que a ti te suele pasar, entonces tienes que poner una cruz en el círculo que hay encima de ese cuadro. En cada lámina debes elegir uno de los dos cuadros. Debes escoger el cuadro en el que el protagonista está haciendo lo que más se parece a lo que tú haces o a lo que a ti te pasa, y poner una cruz en el círculo que tiene encima. Únicamente puedes elegir uno de los dos cuadros en cada lámina ¿Haz entendido bien lo que tienes que hacer?

En la corrección se otorga 1 punto cuando el niño y/o la niña seleccionan la imagen que representa un autoconcepto positivo. Por consiguiente, a mayor puntuación mejor autoconcepto. Para facilitar la corrección se ha elaborado un cuadro en el que se especifican:

1. Los mensajes del autoconcepto implícitos en cada una de las láminas que componen el test.
2. La dimensión del autoconcepto explorada en cada lámina, diferenciando la dimensión corporal (C), intelectual (I), social (S), emocional (E) y familiar (FA).

3. Los ítems positivos o ítems puntuables de cada lámina, son los cuadros en los que el protagonista muestra buena autoimagen corporal, de sus capacidades intelectuales, de sus relaciones sociales, de su emocionalidad (autocontrol, felicidad) y de su conducta en el contexto familiar. En el cuadro se indica la imagen puntuable, es decir, la imagen o cuadro al que hay que asignar 1 punto, especificando en cada caso si es la imagen superior (S) o la inferior (I)

Tabla 4

Ítems positivos en la escala de evaluación del autoconcepto infantil EA

Autoconceptos - Significación de las láminas
1. Hago cosas sensatas, evito mancharme de forma intencionada.
2. Me gusta estudiar, me gusta leer.
3. No hago cosas malas a mis compañeros/as.
4. Soy alto/a, mi cuerpo está bien desarrollado.
5. Me gusta como soy físicamente.
6. Tengo paciencia, soy capaz de esperar.
7. Me porto bien en casa, mi madre no se enfada conmigo.
8. No tengo miedo a los animales
9. Hago bien mi trabajo escolar cuando estoy en clase
10. En casa hago las cosas bien, soy limpio/a y ordenado/a.
11. Tengo muchos amigos y vienen a las fiestas que organizo.
12. Comparto golosinas, mis juguetes y otras cosas con los demás.
13. Soy feliz.
14. Pocas veces estoy enfermo/a.
15. Soy ágil, deportista, nada torpe.
16. Soy ordenado/a.
17. No tengo problemas para hacer juegos de construcción.
18. Tengo amigos y compañeros de juego a los que les gusta jugar conmigo.
19. No tengo dificultades para hacer mi trabajo escolar cuando estoy solo/a en casa.
20. Mis padres están bien conmigo, no me pueden reñir.

Nota: Extraído de Garaigordobil, 2005a, (p.281).

4.1.2. Abordaje Cualitativo

4.1.2.1. Estrategias Metodológicas

Para el tratamiento de los datos cualitativos se realiza el análisis de contenido, un método que mediante la clasificación y codificación en categorías de disímiles elementos de un mensaje busca hacer aparecer del mejor modo su sentido.

Bardin (1996) lo define como

...el conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones tendentes a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción /recepción (contexto social) de estos mensajes. (p.32)

Para llevar adelante este método desde un enfoque de análisis cualitativo de contenido, se interpreta el material estudiado con la ayuda de algunas categorías analíticas destacando y describiendo sus particularidades (Landry, 1998).

Este proceso metodológico que se lleva adelante para el tratamiento de los datos según autores tales como López Aranguren (1986); Bardin (1996); Landry (1998) se sistematizan en las siguientes etapas técnicas generales del análisis de contenido: en primer lugar, la lectura de documentos que le permite al investigador tener una lectura global o una visión del conjunto del material recogido, familiarizarse con sus peculiaridades, decidir el tipo de unidades de información a retener para una clasificación posterior y la manera de desglosarlas en enunciados específicos. Sería la lectura flotante como dice Bardin (1996) necesaria para impregnarse del material; en una escucha activa, guiada por los supuestos que el investigador tiene planteados como una afirmación provisional que no se propone verificar, sino que guía el análisis. Luego debe preparar el material, los documentos deben ser desglosados en unidad de significación, que posteriormente son clasificadas en categorías bien definidas. Se agrupan en estas categorías las unidades de información que se extraigan de los documentos y se determina la unidad de cuantificación, si tuviera lugar. Es decir, el método de análisis supone un camino sistemático que consiste en desglosar el contenido, agruparlo por temas y luego en categorías o subcategorías.

La selección de la unidad de análisis (que refiere al espacio y tiempo en los cuales se retendrá la recurrencia de los elementos de investigación) varía según los instrumentos que en este estudio se utilizan bitácoras (2 dibujos), entrevista en profundidad (por párrafos) y diario

de campo (por hoja). En cuanto a las definiciones de las unidades de análisis se hace a través de un método mixto que supone estar abiertos a encontrar de manera inductiva a partir de las similitudes de sentido del material del análisis y de manera deductiva derivándolas de una teoría existente; es decir, se sigue una fórmula mixta en donde una parte de las categorías es derivada de una teoría mientras que la otra parte es inducida en el curso del análisis; las precisiones permiten la elaboración de una guía de codificación que permite dar viabilidad y fiabilidad al trabajo (Landry, 1998).

Una vez cumplidas las diferentes operaciones del análisis previo, las cuales han sido cuidadosamente consideradas, la fase de análisis constituye en la administración sistemática de las decisiones tomadas lo que permite decir que el procedimiento de análisis fue emergente y en cascada, es decir se realiza a medida que se iba avanzando con la investigación (Anguera Argilaga, 1998).

A continuación, se presenta un cuadro con los instrumentos utilizados, los participantes y el tipo de unidad de análisis para luego pasar a describirlos y presentar cada uno de ellos, las condiciones del contexto de utilización y el tratamiento de los datos, que en este método **tratar** es entendido como codificarlos.

Tabla 5

Definición de instrumentos de recolección de datos cualitativos, participantes y unidad de análisis

Técnicas de recolección Datos cualitativos	Participantes Niños y niñas de la sección A que participaron de la experiencia e informante clave	Tipo de unidad de análisis
Cuestionario	Niños y niñas que participaron de la experiencia educativa	Digitalización por línea
Entrevistas en profundidad	Educador que lleva adelante la experiencia educativa.	X párrafo.
Bitácora	Niños niñas de la sección A que participaron de la experiencia educativa	Digitalización por hoja.
Diario de campo	Del educador que participa de la experiencia	X párrafo

4.1.2.2. Instrumentos y Procesos de Construcción de Datos

Los instrumentos son presentados en el orden que fueron utilizados para dar respuesta a los objetivos específicos que estructuran esta investigación. Para el objetivo 3 (tres) se utiliza el **cuestionario** de evaluación del dispositivo por parte de los alumnos y la **entrevista en profundidad** al educador que lleva adelante la experiencia educativa; en el objetivo 4(cuatro) se utilizan **las bitácoras** de todos y cada uno de los niños y niñas que participan y en el objetivo 5 (cinco) se utiliza el **diario de campo** del educador que lleva adelante la experiencia educativa.

4.1.3. Cuestionario de Evaluación del Dispositivo

4.1.3.1. El Paso a Paso

Para conocer desde la perspectiva de los niños y niñas que participan del dispositivo educativo basado en el juego artístico se utiliza un cuestionario de evaluación del dispositivo Cuestionario de Evaluación del dispositivo Versión para niños y niñas Garaigordobil (2005b) modificado, que recoge la opinión de los niños y niñas participantes de la experiencia educativa propuesta durante un trimestre escolar. A través de esta técnica básicamente se explora el grado de satisfacción o placer obtenido en la experiencia, así como la percepción que ellos mismos tienen del cambio experimentado, con relación a algunos objetivos del dispositivo: mejorar la comunicación, desarrollar vínculos amistosos y conductas de ayuda-cooperación, expresar sentimientos, mejorar autoimagen y la imagen de los demás, respetar las normas, desarrollar la imaginación y la creatividad. El cuestionario solicita información cualitativa sobre las actividades realizadas lo que permite identificar los juegos que han sido más significativos y juegos que han implicado mayor dificultad para los miembros del grupo.

Este cuestionario se realiza colectivamente en el último taller, es decir, luego de implementar todo el dispositivo durante tres meses y dentro del taller de cierre que es la Exposición de Arte Participativo. El educador lee progresivamente el cuestionario, y los miembros del grupo escriben sus respuestas individualmente. En él cada niño y niña pone su nombre y edad y responde las siguientes preguntas: ¿qué es lo que más te ha gustado de la experiencia de juego que hemos realizado? ¿Qué te ha aportado?; ¿Indica los juegos que más te han gustado y también los que menos, explicando por qué?; ¿qué opinas sobre el debate que hacemos al finalizar los juegos? ¿Has aprendido algo en esta fase de los juegos artísticos cooperativos? ¿Qué tipo de juegos prefieres, los tradicionales en los que una persona gana y

las demás pierden, o los cooperativos, en los que nadie gana ni pierde? Explica la razón de tu respuesta.

Para el tratamiento de los datos cualitativos, tal como lo plantea el método el análisis de contenido, implica un proceso que se inicia con la digitalización de los cuestionarios, se le otorga un número a cada participante para resguardar su identidad, se construye una primera matriz que sistematiza las respuestas dadas por cada uno de los participantes. Las respuestas están cargadas de manera literal donde están en diferentes columnas cada una de las preguntas de éste cuestionario y, por otro lado, filas con las respuestas dadas por cada uno de los niños y niñas que participan.

Luego se construyen tablas por preguntas donde se expresan los códigos, con los cuales se construye una segunda matriz donde se codifican y categorizan los datos según las subcategorías: grado de placer, acatamiento y reflexión sobre las reglas de juego; preferencias de juegos cooperativos o tradicionales y juegos artísticos elegidos como preferidos; que remiten a las categorías estudiadas y abiertos a encontrar otras nuevas. Esta estructuración responde al diseño del cuestionario que se utiliza, razón por la cual en la columna Grado de placer, se ubican en las filas debajo de la misma todas las respuestas de cada estudiante en relación a ¿qué es lo que más te ha gustado de la experiencia de juego que hemos realizado? ¿Qué te ha aportado? En la cual se prevé que éstas respuestas den datos acerca de las repercusiones del dispositivo en relación a la dimensión emocional; en la categoría acatamiento y reflexión sobre las reglas de juego, se ubican en las filas debajo de la misma todas las respuestas de cada estudiante con relación a las preguntas acerca de los juegos cooperativos, sus reglas y la indagación acerca de lo aprendido en el tiempo de reflexión, porque se prevé que las respuestas remitan a las repercusiones del dispositivo en las capacidades sociales; y en la categoría preferencias de juegos cooperativos o tradicionales y juegos artísticos elegidos como preferidos, las preguntas buscan que los niños y niñas elijan o expresen su preferencia acerca el tipo de juego cooperativo y/ o tradicionales; cómo así también que puedan expresar y valorar cuál de los juegos experimentados les resulta más significativo; las respuestas se supone que aportan datos en relación a la capacidad cognitiva aquella que remite a la capacidad del sujeto de elegir, la capacidad creativa entre otras Así se construye, la matriz Descriptora del proceso codificación y categorización de los datos. Pero a partir de una lectura flotante y activa, el investigador detecta que aparecen en las codificaciones, indicios de que ese código era plausible de remitir a varias categorías a la vez, por ejemplo uno de los códigos que se refiere a lo que más le gusto del dispositivo, se lo

atribuye a estar y compartir con sus amigos, se lo categoriza en grado de placer, esto si bien no es incorrecto, estuvo adjudicado a priori porque se sostenía la expectativa que la respuesta sobre lo que más le gustó al estudiante iba a remitir, al grado de placer y ésta a la dimensión emocional; pero en ese proceso de revisión se evidencia que también ese código es plausible de adjudicarse a la vez a la capacidad social, en tanto esta respuesta también alude al sentido de pertenencia de estudiante; y a su vez, a la dimensión cognitiva en la medida que puede evaluar, distinguir las causas y consecuencias de determinada elección. Del mismo modo, cuando los estudiantes expresan sentir que pueden dibujar mejor o son más creativos se adjudica a una repercusión positiva en el autoconcepto (dimensión emocional) pero también remite a la dimensión cognitiva en tanto supone aprendizajes. Esto lleva a pensar que, en la segunda matriz al trabajar en relación al diseño de las preguntas del cuestionario, no favorece una lectura de las repercusiones del dispositivo en las capacidades emocionales, sociales y cognitivas desde una perspectiva integral.

4.1.3.2. Retroceder para Avanzar

Para resolver esta situación, se decide hacer un tercer agrupamiento a partir de las dimensiones estudiadas para lo cual se utiliza la misma matriz y sobre ella se pinta con diferentes colores las dimensiones estudiadas (emocional, social y cognitiva) con color amarillo aquellas respuestas que remiten a la dimensión emocional, celeste a la social y magenta a la cognitiva; con la aclaración que puede un mismo código ser coloreado con más de un color a la vez y con verde aquellos códigos emergentes. Es decir, se realiza una relectura de todos los códigos (respuestas), pero se pone en suspenso las categorizaciones previas que justifica el diseño de la matriz, la cual se estructura en función de las preguntas del cuestionario.

Este reagrupamiento tiene el fin de abordar todos los códigos para indagar si el dispositivo tiene una repercusión integral o una predominancia en algunas de las capacidades más que en otras; lo que se reflejaría en la coloración de la matriz, que no invalida la codificación anterior, sino que la muestra en relación. A partir de esa tercera matriz se realiza la descripción, análisis e interpretación de los datos.

Otro paso en el que se retrocede, a partir de la reflexión permanente que supone el enfoque cualitativo, se refiere a cuando se codifican los datos de las respuestas del cuestionario, que se refieren a los juegos preferidos de los estudiantes, la primera codificación

que se hace es reemplazar las palabras de los niños y niñas que los describen desde los objetos con los que se juega por los nombres con los que se presentan en el diseño del dispositivo que indica el taller y el número de juego correspondiente; pero de la revisión de los códigos el investigador intuye que esa decisión borra lo singular y cualitativo que emergen de las palabras de los sujetos, por ejemplo los niños se refieren a los juegos preferidos de esta manera: el que más me gustó es el mandalas de golosinas, el de las galletitas, el de la masa, el de los paraguas, el del mandala grande. Pero considerando al método elegido, que permite conservar los contenidos de los datos sin forzarlos a desaparecer cuantitativamente porque se busca descubrir la significación del mensaje, se resuelve entonces agregar a dicha codificación las palabras de los estudiantes porque se busca hacer una codificación que haga aparecer de la mejor manera el sentido.

Para avanzar entonces en la caracterización, análisis e interpretación de los datos se presentan a continuación la matriz donde se expresa sobre la matriz anterior el proceso de coloración para reflejar las repercusiones del dispositivo en cada uno de los sujetos que participan para indagar si hay una preponderancia en algunas de las capacidades o expresa una repercusión integral, en la que la codificación refleja donde se establece la relación.

Tabla 6

Matriz que expresa mediante colores las repercusiones del dispositivo en las capacidades

Dimensión/Capacidades	Categoría	Codificación

Y desde esta matriz se caracterizan, analizan e interpretan los datos para dar respuesta de manera parcial al objetivo tres, ya que estos resultados se pondrán en diálogo con los que emerjan del tratamiento del siguiente instrumento que es la entrevista en profundidad realizada al educador que lleva adelante la experiencia educativa.

A continuación, se presentan los formatos de las matrices que se utilizan.

Tabla 7

Matriz de digitalización. Primera Pregunta: ¿qué es lo que más te ha gustado de la experiencia de juego que hemos realizado? ¿Qué te ha aportado?

Primera pregunta	Respuestas

Tabla 8

Matriz de digitalización. Segunda Pregunta parte a:) Indica los juegos que más te han gustado y también los que menos, explicando por qué

Juegos que gustaron	Juego y Taller	Respuestas

Tabla 9

Matriz de digitalización. Segunda Pregunta parte b:) Indica los juegos que menos te han gustado, y explica por qué

Juegos que no gustaron	Juego y sesión	Respuestas

Tabla 10

Matriz de digitalización. Tercera Pregunta: ¿Qué opinas sobre el debate que hacemos al finalizar los juegos? ¿Has aprendido algo en esta fase de los juegos cooperativos?

Respuesta	Cantidad de sujetos que dan este Puntaje

Tabla 11

Matriz de digitalización. Cuarta Pregunta

Razón elección juego cooperativo	Cantidad de sujetos que dan este Puntaje

Tabla 12

Matriz de digitalización de los cuestionarios de evaluación de la experiencia por los niños y niñas

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA POR LOS NIÑOS Y NIÑAS				
Nº	¿Qué es lo que más te ha gustado de la experiencia de juego que hemos realizado? ¿Qué te ha aportado?	Indica los juegos que más te han gustado y también los que menos, explicando por qué.	¿Qué opinas sobre el debate que hacemos al finalizar los juegos? ¿Has aprendido algo en esta fase de los juegos cooperativos?	¿Qué tipo de juego prefieres, los tradicionales, en los que una persona gana y las demás pierden, o los cooperativos, en los que nadie gana ni pierde? Explica la razón de tu respuesta.
1				
...				

Tabla 13

Matriz descriptora del proceso codificación y categorización de los datos

Participantes	Grado de Placer	Acatamiento y reflexión acerca de las reglas del juego cooperativo	Preferencia de juegos cooperativos y /o competitivos	juegos artísticos elegidos como los que más le ha gustado
1				
...				

4.1.4. Entrevista en Profundidad con el Educador que Coordina la Experiencia

4.1.4.1. El Paso a Paso

Con la finalidad de conocer, desde la perspectiva del educador que lleva adelante la propuesta educativa, acerca de la experiencia vivida por los niños y niñas en el marco del dispositivo **Mandalas para la Paz** e indagar si ha observado cambios durante el proceso y al finalizar la experiencia basada en el juego artístico en el desarrollo de las capacidades emocionales, sociales y cognitivas desde una perspectiva integral, se realiza una entrevista en profundidad con una guía de contenido que incluye los siguientes ejes: 1) El grado de satisfacción de los estudiantes con la experiencia realizada basada en el juego artístico desde su perspectiva. 2) Talleres y/ o juegos artísticos que han tenido un mayor interés para los niños y niñas. Razones que adjudica. 3) Cambios positivos más significativos que ha observado en los niños y niñas que han participado de la experiencia educativa. Para el tratamiento de los datos que arroja la entrevista se utiliza como metodología el análisis de contenido, el cual se realiza en diferentes pasos: primero se digitaliza la entrevista, se realiza una lectura global y se resuelve que la unidad de análisis serán los párrafos, los cuales se los numeran y a partir de éstos, se construye una matriz que muestra el proceso de codificación de los mismos con relación a los ejes de contenidos que guían la entrevista. Se pasa a construir códigos y a categorizarlos relacionados con las dimensiones estudiadas, por ejemplo, para construir los códigos en relación con la categoría **placer** se buscan en los párrafos las palabras del educador que remiten a la expresión de satisfacción de los niños y niñas de participar de la experiencia. A partir de estas palabras se construye el código que debe resguardar el sentido con el que se ha dicho. Luego se construye una segunda matriz donde se expresan las dimensiones estudiadas, las categorías y los códigos correspondientes a las mismas. Y a partir de esta matriz se realiza un tercer agrupamiento con la intención de detectar de qué modo la experiencia educativa ha repercutido en las capacidades, indagar si hay alguna repercusión predominante en alguna de las capacidades o si esta ha repercutido de una manera integral, aquella donde las capacidades emocionales, sociales y cognitivas se expresan de manera integradas. Para esto se decide utilizar la misma matriz sobre la cual realizar una lectura minuciosa y se decide colorear con diferentes tonalidades las dimensiones estudiadas (con color amarillo aquellas respuestas que remiten a la dimensión emocional, celeste a la social y magenta a la cognitiva y verde para algún código emergente). Este abordaje ya no se hace desde las categorizaciones establecidas previas, sino que, en este nuevo reagrupamiento, el investigador las pone en suspenso y admite que los códigos puedan ser leídos o clasificados en más de una categoría a la vez, con la intención de

mostrar la predominancia de algunos por sobre otros o los puntos de relación entre los mismos. Se procede entonces a marcar con colores aquellos códigos que refieren a las repercusiones del dispositivo en las diversas capacidades y partir de esta matriz se realiza la caracterización, análisis e interpretación de los datos. Y con respecto a los juegos preferidos de los niños y niñas según la perspectiva del educador, se construye una tabla descriptora de los elegidos cuyo orden respeta su preferencia el 1 el que más le gustó y así sucesivamente.

Tabla 14

Matriz que registra el proceso de codificación de los párrafos de la entrevista según los ejes de contenido en la entrevista en profundidad al docente coordinador

Digitalización y sistematización de la entrevista realizada al educador que coordina la experiencia a partir de los ejes de contenido propuestos para la entrevista.
<i>Eje 1)) El grado de satisfacción de los estudiantes con la experiencia realizada basada en el juego artístico desde su perspectiva.</i>
<i>Eje 2) Talleres y/ o juegos artísticos que han tenido un mayor interés para los niños y niñas. Razones que adjudica.</i>
<i>Eje 3) Cambios positivos más significativos que ha observado en los niños y niñas que han participado de la experiencia educativa. Aportes del dispositivo para los niños y niñas participantes.</i>

Tabla 15

Codificación de Capacidades Emocionales

<i>Unidad de análisis</i>	Proceso de construcción de códigos
Selección de los párrafos que contengan expresiones del educador que refieran a las <i>Capacidades emocionales</i> grado de placer (entusiasmo, alegría, placer, diversión) identificación y expresión de las emociones (expresan, sienten, comunican, reconocen lo que les producen emociones agradables desagradables) empatía (reconocer estados emocionales del otro).	

Tabla 16

Codificación de Capacidades Sociales

<i>Unidad de análisis</i>	Proceso de construcción de códigos
<p>Selección de los párrafos que contengan expresiones del educador que refieran a las expresiones del educador que permita identificar el grado de <i>participación</i> de los estudiantes en los juegos artísticos propuestos, el <i>acatamiento de reglas</i>: expresiones del educador acerca de cómo los niños y niñas valoran las reglas; es decir, si respetan mayoritariamente las normas o reglas de los juegos y la dinámica que implican (ayudar, tomar decisiones por consenso, crear en cooperación modalidades de interacción amistosas, de asociaciones flexibles y conductas de ayuda y cooperación. Además, se indagarán sobre expresiones del educador haga en <i>relación al clima del juego</i>, si organizado o no; si es pacífico o no, se entiende por esto si los niños y niñas atienden la consigna y se muestran dispuestos a jugar mostrándose concentrados en la explicación como también a la ejecución de la actividad.</p> <p>También aspectos en relación a la escucha, a las <i>maneras de tratarse</i> entre los niños y niñas si se tratan de hacer reír, o hacer sentir bien al otro, si se abrazan, si se alientan y ayudan Si Asociación flexible: se asocian espontáneamente y de forma flexible en las situaciones de agrupamiento o elección libre de pareja o equipo y no se manifiestan rechazos de los miembros del grupo entre sí.</p>	

Tabla 17

Codificación de Capacidades Cognitivas

<i>Unidad de análisis</i>	Proceso de construcción de códigos
<p>Se refiere a expresiones del educador en relación con las capacidades creativas de los niños y niñas tanto en relación con la Creatividad verbal, dramática, gráfico-figurativa, plástico-constructiva de los productos lúdicos elaborados que se observan en todos los juegos del programa.</p>	

Tabla 18

Juegos Preferidos

Juegos preferidos

4.1.5. Bitácoras

Para dar respuesta al objetivo 4 se analizan las particularidades del desarrollo de las capacidades emocionales, sociales y cognitivas desde una perspectiva integral de los estudiantes que atraviesan la experiencia educativa basada en los juegos artísticos. Se trabaja con los datos disponibles en las bitácoras de cada estudiante las cuales son utilizadas en cada uno de los talleres con el fin de que cada niño/niña cuente con un espacio para realizar sus producciones (gráficas, plásticas y escriturales), poseen una estructura interna y procesual que invita a que todos y cada uno de los estudiantes construyan un idioma propio (color y emoción + íconos y palabras) que lo representen.

Esto constituye un desafío para el investigador: poder elaborar un diseño sistemático que permita sostener una mirada de lo singular y a la vez, valerse de las de las herramientas conceptuales que ofrecen los conceptos de capacidades emocionales, sociales y cognitivas de los niños y niñas sin que se pierda lo singular. Un desafío con el cual el educador convive y lo reta de manera cotidiana. Se parte de indagar sobre las particularidades del desarrollo de las capacidades emocionales, sociales y cognitivas desde una perspectiva integral, mirarlas integradas a partir de los materiales gráficos y escriturales disponibles en las bitácoras.

4.1.5.1. El Paso a Paso

En primer lugar, se realiza la digitalización de las bitácoras y se le otorga un número de manera arbitraria para resguardar la identidad de cada estudiante. A continuación, se hace una lectura global de todas las bitácoras, con una atención flotante que le permite al investigador adquirir una visión de conjunto del material recogido, familiarizarse con sus particularidades, presentir el tipo de unidades de información a retener para una clasificación posterior e ir

pensando la manera de desglosarlas en enunciados específicos; lectura con una mirada activa, guiada por los supuestos del investigador –quien no se propone verificarlos, sino que orienten su análisis–.

Luego se selecciona el material objeto de análisis, lo que requiere diversas decisiones debido a su complejidad, la cual se quiere respetar. En un primer momento, se decide a priori tomar como material para el análisis algunos juegos artísticos que se consideran como más oportunos –según el criterio del investigador que los ha diseñado– para que de ellos emerjan, de manera más abundante, materiales heterogéneos para analizar las producciones de los niños y niñas. De ahí, que se seleccionan para ser analizados juegos específicos tales como los mandalas que reflejan los obstáculos y lugares soñados (un juego planteado al inicio del dispositivo que estimula la imaginación creativa) y el boceto realizado de manera individual para ser usado en la construcción grupal del juego denominado **Mi Mandala para la Paz**, que se realiza en el último taller para el cierre del programa.

Cuando se realiza la lectura profunda, reflexiva de las bitácoras surge que esas actividades no siempre representan al niño o niña en su mejor producción en términos de huellas de su singularidad y de sus capacidades puestas en juego y representadas en la misma. Entonces es necesario detenerse ante este emergente del material de campo porque los juegos artísticos seleccionados de manera anticipada –desde los cuales se pretendía analizar las repercusiones del dispositivo en las capacidades de los estudiantes– no siempre son los más representativos, sino que son otras producciones presentes en la bitácora más representativas de las capacidades del niño o niña en cuestión. Es decir, hay más elementos gráficos, plásticos y palabras que hablan del estudiante y que puestos en relación con la consigna dada, presentan más elementos para el reconocimiento de sus capacidades y su singularidad que hacen más justicia en su representación. De ahí que se decide si se sigue el plan de selección propuesto o si se detiene a reflexionar sobre esto que interpela al investigador desde el material de campo y que gracias a la flexibilidad necesaria y a la flexibilidad del método de análisis elegido, le permite al investigador realizar los ajustes metodológicos al objeto de estudio para que lo que se decida de manera procedimental sea lo mejor indicado para el tratamiento del contenido.

Antes de tomar la decisión, el investigador realiza el ejercicio de selección y análisis con distintas bitácoras de los estudiantes y esto se reconfirma, elegir de antemano los juegos artísticos para que dichas producciones los representen priorizando los criterios del diseño del dispositivo no asegura que el sujeto sea representado en su mejor producción.

Entonces se decide elegir aquellos mandalas que le permiten al investigador reconocer las capacidades de cada niño y niña en los colores, trazos, dibujos y palabras, pero esta vez agregando la indicación de que el material que mejor lo represente en su singularidad y capacidades sea elegido de manera sistemática. Así se parte de la singularidad de cada estudiante y no de las categorías; y desde lo metodológico, el procedimiento a seguir se reconstruye y se ajusta a partir de estas decisiones.

Para definir el proceso de selección y codificación se acude a los antecedentes de investigación desde un enfoque psicoanalítico (Grunin y Wald, 2016) de los que se toman descriptores de análisis de los dibujos y escrituras que se alejan de las lecturas evolutivas del patrón gráfico. Del mismo modo, los descriptores para el análisis de la escritura no remiten al estudio de la modalidad de adquisición del código del lenguaje escrito en términos de adecuación social a la normativa canónica instaurada, sino a la elaboración de mediaciones que permiten comprender sus formas de apropiación significativa a partir del trabajo de simbolización que permite –a cada sujeto– su utilización al servicio de la producción imaginativa de sentidos singulares. (Prol, 2004). La elección de sólo dos ejes, entre varios presentes en distintas investigaciones recientes (Cantú, 2011) radica en que se seleccionan aquellos que resultan valiosos o posibles de ser utilizados en el contexto de la escuela, en el marco de una Tesis Doctoral en Educación, sin por eso desconocer el análisis profundo y prolífico de los demás ejes en relación con lo metapsicológico en el ámbito clínico. En este estudio no son considerados porque se seleccionan aquellas herramientas conceptuales que buscan aportar en el ámbito del aula, que difieren en su complejidad y objetivos y deben ser plausibles de ser utilizados por un educador en su tarea cotidiana. Del mismo modo, no se desconoce que la lectura del material se puede realizar desde la perspectiva neuropsicológica que la redimensiona, pero se elige fundamentar su lectura desde el diálogo entre la perspectiva psicopedagógica clínica del equipo de investigación de Schlemenson, en la Universidad de Buenos Aires [Schlemenson y Grunin (2013). Grunin y Wald (2016)] y de Winnicott, en diálogo con el enfoque cognitivo que ofrece la teoría de Vigotsky las cuales son cercanas al espíritu expresado en el ámbito educativo desde la normativa vigente, y así desde el lenguaje de los sujetos involucrados (educadores) permita profundizar, tensionar y crear nuevas relaciones que promuevan el aprendizaje integral e inclusivo que se propone.

A partir de esto, se selecciona la unidad de análisis. Se resuelve entonces, escoger de cada bitácora los materiales (2 dibujos) a partir de los dos ejes elegidos: **Modalidades de organización simbólico-formal y sentidos subjetivos** (Grunin y Wald, 2016).

Modalidades de organización simbólico-formal: refieren a los procesos de articulación de sentidos propios con las significaciones instituidas (Cantú, 2011), es decir, supone la creación de un mandala en un círculo –disponible en la bitácora– con el cumplimiento de ciertas reglas (no hay mandalas correctos o incorrectos...) y con procedimientos muy simples (idioma propio) que se ponen en juego con cada consigna dada. Por lo tanto, para que la producción del niño/niña sea entendida como un mandala, éste debe estar creado dentro de un círculo y no en cualquier parte de la hoja y los dibujos deben dar cuenta de cierta intención comunicativa, la cual se interpreta en relación con la consigna dada y en el contexto de creación del dispositivo, que permite entenderlos como indicadores de que el estudiante respeta la organización simbólica formal.

Sentidos subjetivos: se refiere al modo en que los colores, dibujos y palabras son usados por el sujeto para la expresión subjetiva de sus afectos, deseos, anhelos, experiencias y conflictivas, respetando el marco de la propuesta lúdica planteada por el educador que promueve la creación de un idioma propio en cada estudiante. Así, colores, dibujos y palabras son entendidos como huellas de la subjetividad que se infieren también en relación con la consigna y las reglas de juego planteado. Revelan su subjetividad, la disponibilidad de significantes gráficos plásticos y su organización dentro del espacio delimitado como un mandala (un círculo), son entendidos como la posibilidad de crear sentidos propios de modo reconocible y transmisible.

Estos criterios sirven para la selección de los dos mandalas que mejor representen a cada niño y niña, lo que asegura que todas las bitácoras, es decir todos y cada uno de los niños y niñas, puedan ser parte de este proceso de investigación y no quedar excluidos por los criterios de selección, de esta manera la matriz creada para cada estudiante se estructura con los materiales que mejor los representa.

4.1.5.2. Retroceder para Avanzar

De ahí que, para avanzar en este sentido se decide retroceder para reflexionar sobre el tratamiento dado a las bitácoras en esa primera decisión tomada al sistematizar los datos digitalizados donde se le asigna un número a cada estudiante. Entonces, con la intención de que desde el inicio se refleje una mirada integral, se decide asignarle un nombre que remita a un rasgo identitario del sujeto que surge del tratamiento de las bitácoras a partir de la selección realizada según los ejes planteados. Es decir, se reemplazan los números asignados por otro

código que lo singularice, que si bien este nuevo código se realiza desde la interpretación del investigador y también es arbitrario, es una manera que desde lo metodológico se refleje la búsqueda y el rescate de una mirada de lo singular, es decir, de lo integral que colabora en su reconocimiento para que a partir de ahí, se avance hacia la identificación de sus capacidades puestas en juego admitiendo la complejidad y las limitaciones de los procesos de sistematización propias de las ciencias humanas y del propio investigador.

A continuación, se presentan las matrices que se utilizan en el proceso expuesto: una primera tabla donde se expresa la conversión de la codificación de los estudiantes en números a otra que busca rescatar su condición singular.

Tabla 19

Matriz de conversión de codificación de estudiantes en números a una singularizante

Sujeto	Sujeto
1	
...	

Además, se muestra la matriz construida con los materiales elegidos como los más representativos del sujeto, que se codifican y categorizan a partir de los ejes seleccionados – modalidades de organización simbólico-formal y sentidos subjetivos– que responden a la perspectiva integral, para luego abordar las capacidades emocionales, sociales y cognitivas.

Tabla 20

Matriz de selección del material de cada bitácora que refleja el idioma propio

S1/	S2/	S3/	S4/	S5/
		.		
S6/	S7/	S8/	S9/	S10/

Nueva reagrupación en colores

A partir de la matriz presentada se decide avanzar hacia una nueva reagrupación que permita el análisis de las producciones singulares en relación con las capacidades emocionales, sociales y cognitivas. Es decir, no se construye una nueva matriz, sino que se complejiza la misma con la intención de religar sentidos y evitar binomios o dicotomías. Para el tratamiento de cada imagen, se resuelve utilizar rótulos de diferentes colores (amarillo para las capacidades emocionales, celeste para las sociales y fucsia para las cognitivas) en una nueva reagrupación de los elementos que están en relación con las capacidades estudiadas.

Capacidades Emocionales

Para analizar las capacidades emocionales –color amarillo– entendidas como las potencialidades que tiene un sujeto de identificar sus propias emociones y expresarlas de diversas maneras, se toman como indicadores la posibilidad del niño/niña de expresar sus emociones con colores, dibujos o palabras y también de representar relaciones entre objetos, situaciones o elementos que son vinculadas a determinadas emociones y que gracias a la utilización del color y el dibujo logran comunicarlas. Por ende, la presencia de color o su ausencia (posibilidad del sujeto de simbolizar una emoción mediante este lenguaje), la presencia de dibujos o palabras que remiten a situaciones u objetos que puedan ser comprendidos en relación con lo emocional, en tanto el sujeto expresa preferencias ya sea de lugares, personas u objetos los cuales son entendidos como indicadores de las mismas, requiere leer la producción a la luz de la consigna dada. Se presenta a continuación un cuadro que la sistematiza.

Tabla 21

Capacidades emocionales, categorías y códigos

Capacidades Emocionales	
Categorías	Códigos

Capacidades Sociales

Para analizar las capacidades sociales –color celeste– entendidas como la potencialidad que tiene un sujeto de establecer y desplegar actividades en común con otros, crear sentido de

pertenencia, establecer relaciones amistosas con los demás, incrementar habilidades de comunicación no verbal mediante dibujos y/o palabras, se considera que la presencia de la producción refiere a la decisión del estudiante de participar de las propuestas lúdicas. En esta producción se analiza la presencia de palabras y dibujos que indican conductas de agresividad, terquedad o prosociales (tales como dar, ayudar, cooperar, compartir) que se pueden sistematizar en: acatamientos a la consigna de juego, intención comunicativa y elementos que remiten a habilidades sociales. A continuación, se presenta un cuadro para su sistematización.

Tabla 22

Capacidades sociales, categorías y códigos

Capacidades Sociales	
Categorías	Códigos
<i>Respeto por la consigna de juego:</i> remite a la decisión del estudiante de participar y acatar las reglas de juego al responder a la consigna solicitada, esta categoría se comprende como aquellos indicadores que remiten la presencia de los dibujos dentro de un círculo, con o sin elaboración de formas básicas de mandalas como estructuras intermedias que muestran la intención de lograr dicha construcción, las cuales se entienden en relación con la consigna.	Lo creado está en un círculo.
<i>Intención comunicativa:</i> se refiere a la posibilidad que tiene el estudiante de lograr en mayor o menor medida, comunicar un mensaje con sus producciones, que se hace comprensible a la luz de la consigna planteada. Los dibujos, colores y palabras presentes en el mandala permiten inferir la respuesta a la consigna, con más o menos claridad, esto siempre dado por la contextualización de lo creado, es decir, en relación con la consigna de juego en el marco del dispositivo.	El mandala como mensaje (comprendido éste en el contexto de la consigna dada).
<i>Elementos que remiten a habilidades sociales:</i> se refiere a la posibilidad que tiene el estudiante –mediante dibujos, colores y palabras– de representar situaciones donde se reflejan conductas de ayuda, solidaridad, cooperación o de situaciones adversas o conflictivas de las relaciones sociales.	Habilidades sociales (dibujos donde se muestra a alguien a ayudando, consolando, pidiendo ayuda) y situaciones que la ponen en riesgo (dibujos que refieren a violencia o agresividad, armas, cuchillos, peleas, exclusión) los cuales deben ser leídos en el contexto que da la consigna.

Capacidades Cognitivas

Para analizar las capacidades cognitivas –color fucsia– entendidas como la potencialidad que tiene todo sujeto de desarrollar la atención, la capacidad de simbolización, la memoria, el pensamiento asociativo, la capacidad de elegir, el razonamiento lógico verbal y en especial en este estudio, su pensamiento creativo y crítico; se toma la creatividad como la categoría más representativa por su complejidad, en la que están implícitos diversos procesos que configuran estas capacidades. Entonces, se entiende la creatividad como una capacidad humana de construcción combinatoria, basada en la imaginación e interdependiente del pensamiento lógico que implica necesariamente una base afectiva emocional, que a la vez es siempre social, para ser desplegada. La cual resulta fundamental para que el sujeto pueda realizar simbolizaciones, trabajos de integración cada vez más complejos, que no admiten la división inconsciente/consciente, subjetiva/intersubjetiva, psíquica/neurobiológica y que deja en el sujeto un efecto de autoría que repercute en el fortalecimiento de su identidad (Vigotsky, 2003). A continuación, se presenta un cuadro donde se sistematiza la información y se presentan los códigos.

Tabla 23

Capacidades cognitivas: Creatividad, categorías y códigos

Capacidades Cognitivas: Creatividad	
Categorías	Códigos
Fluidez: capacidad para dar muchas respuestas ante un problema, elaborar más soluciones, más alternativas.	Producciones, ideas y variaciones en las soluciones propuestas, donde se combinan más de una alternativa para su resolución.
Elaboración: capacidad de adornar, incluir detalles, uso de colores.	Presencia detalles especiales (pestañas, sombreados, utilización de diversos colores, generación de diversas texturas, accesorios que particularizan y aportan al dibujo).
Originalidad: una respuesta novedosa en relación con las respuestas dadas en esta muestra.	Elementos que singularizan su producción, que logran hacerlo novedoso y que lo distinguen de los demás.

Ejemplos

A continuación, se presenta algunos ejemplos donde se muestran los procesos explicitados anteriormente que de manera metódica se sostienen con todas las bitácoras hasta

la saturación en la bitácora número 8. Esto permite crear una matriz significativa de los procesos contenidos. Además, en cada, matriz se crea un nuevo cuadro donde de manera individual se caracteriza, analiza e interpreta. Y de ese análisis, a partir de las categorías estudiadas y desde una perspectiva integral, se realiza una caracterización, análisis e interpretación de las particularidades de las capacidades emocionales, sociales y cognitivas de los niños y niñas que participaron de la experiencia, perspectiva que está presente y se visibiliza en la matriz mediante los dos ejes que constituyeron los criterios de selección.

Tabla 24

Matriz de reagrupación, codificación para el análisis de las capacidades en las producciones singulares de los estudiantes

<p>Sujeto: Consigna: Escribe el nombre de tu artista preferido y las cosas que te gustan de él o ella. (Se les aclara que no tiene que ser solamente un artista plástico, sino que puede ser un músico, actor o alguna persona que lo inspire o a admire por las cosas que hace) el segundo juego dibujo responde al juego <i>Los mandalas y el color</i> (Taller 3 Juego N° 4). Piensen en una emoción o sentimiento que quieran describir: alegría, tristeza, ira... y elijan el color que para ustedes lo represente, puede ser más de uno. Repitan el mismo proceso con otras emociones y sentimientos. Luego lo compartirán con sus compañeros (se sugiere para la comprensión de este material, situarlo en el diseño del dispositivo, lo que permite entender que estas producciones son parte de experiencias que vienen entramadas que vuelven significativa la consigna).</p>
<p>(Producciones del niño/niña)</p>
<p>Rotulo 1/ Capacidades emocionales: Rótulo 2 / Capacidades sociales: Rótulo 3 / Capacidades cognitivas - Creatividad:</p>
<p>Caracterización, análisis e interpretación</p>

4.1.5.3. Decidir, Profundizar y Reflexionar para Interpretar

Luego de una lectura global profunda de los análisis parciales de las matrices de los estudiantes, se busca hacer **una lectura que parta del reconocimiento primero de la**

singularidad para luego desde ahí, abordar las categorías de análisis y así volver a releerlas desde la singularidad; se decide como último paso armar una tabla donde se trabaje con todas las caracterizaciones y análisis parciales realizados. En una columna está el nombre singular de cada uno de los participantes y en la otra columna su correspondiente análisis. Esto conlleva la intención de hacer nuevamente una lectura minuciosa de los mismos a los fines de respetar la complejidad de la matriz construida y encontrar la caracterización los procesos suscitados en los juegos artísticos, así como también dilucidar en qué puntos los enfoques con los cuales se construyó la matriz (enfoque psicoanalítico y enfoque cognitivo) se superponen o si es posible construir un diálogo desde el que se puedan abordar los análisis sin que esto suponga su distorsión, es decir, **proponer** una relación dialógica que sin negar las diferencias, construya una mirada compleja como la matriz cualitativa construida desde el diálogo del investigador con estos dos enfoques y que las contradicciones se soporten sin llegar a tener que tomar decisiones por una o por otras; porque responder al objetivo de analizar las particularidades de las capacidades de los niños y niñas que han atravesado la experiencia educativa desde una perspectiva integral, implica complejidad y no hay que buscar resolverla. Así, se procede en la relectura de los análisis uno por uno, hasta el cierre por saturación. A continuación, se presenta modo de ejemplo la Tabla que integra los datos de los análisis parciales revisados.

Tabla 25

Matriz de caracterización, análisis e interpretación de las particularidades de las capacidades de los niños y niñas a partir de los juegos artísticos desde una perspectiva integral

Sujetos	Caracterización, análisis e interpretación

A partir de este proceso minucioso se procede a elaborar los resultados parciales que se ponen luego en diálogo con los que emergen de los otros instrumentos utilizados para la consecución de los objetivos específicos que componen esta investigación.

4.2.6. Diario de campo

Para avanzar hacia el objetivo N ° 5 que busca analizar las potencialidades del juego artístico como un dispositivo que favorece la comprensión de las diferencias y del bienestar emocional y social; si bien este es un objetivo que podrá alcanzarse al final del análisis e interpretación de todos los datos, se decide dar un paso más en la profundización del mismo y se tiene en cuenta los datos y procesos realizados para dar respuesta a los objetivos específicos anteriores. De ahí que se busca en las experiencias presentes en el diario de campo, definido como el instrumento donde se toman notas, teniendo en cuenta lo observado y escuchado, en este caso lo dicho por los niños y niñas durante los talleres que rescata el educador y también sus apreciaciones que colaboran en este sentido. Para la selección del material disponible se tienen en cuenta dos puntos: uno que sean narrativas del educador acerca de situaciones grupales de juego artístico que presenten el desarrollo de las secuencias lo más completo posible y aquellas señaladas como las preferidas por los estudiantes y el educador; y el otro, que sean tipos de juegos que no han sido abordados en los instrumentos anteriores. De ahí que se seleccionan juegos artísticos grupales que promueven la imaginación, la creatividad verbal y constructiva y las habilidades emocionales y sociales.

Se seleccionan dos juegos clasificados como juegos de creatividad verbal que son los siguientes: Taller 5: Juego N° 8, Un color rojo para mi arco iris, Taller 11: Juego N° 25, Un mandala de Despedida y Bienvenida. Y un juego clasificado como juego de creatividad constructiva Taller 6: Juego N°13 ¡Un mandala delicioso!, en este juego se propone la creación de una obra de arte comestible. Se parte de construir matrices que visibilicen el proceso descriptivo que realiza el educador sobre la dinámica del taller y en especial acerca de los grupos que se configuraron en la dinámica del taller, tal como lo expresa el educador.

4.1.6.1. El Paso a Paso

Una vez seleccionada las narrativas, se digitalizan y se decide tomar como unidad de estudio por párrafo se hizo una lectura global para descubrir los códigos emergentes con relación al objetivo propuesto, es decir, buscar indicios en las palabras del educador donde emerjan datos donde se visibilicen las cualidades del juego artístico grupal que favorecen la comprensión de las diferencias y el bienestar emocional y social de los estudiantes.

Para esto se indaga en las palabras del educador referencias a los juegos artísticos donde los niños y niñas juegan con la obra de arte y se buscan indicadores que permitan encontrar

indicios del uso de la obra para crear un sentido propio. Y, por otro lado, que se refieran al clima grupal en que se desarrolla la experiencia educativa, la aceptación de las reglas del juego que se manifiestan en la organización de los juegos grupales, la motivación que les suscitan los recursos y la manera en que se comparten; la habilidad para resolver conflictos, disminuir conductas agresivas, aumentar conductas de ayuda, cooperación y de creatividad, como el respeto a las ideas que tienen los demás. Es decir, se estudian los juegos artísticos de creatividad verbal –lectura de imagen grupal y de juegos de creatividad constructiva, para indagar sobre su potencialidad en relación a la comprensión de las diferencias y el bienestar emocional y social

Se presentan elaboran diferentes tablas para los tres juegos seleccionados (Taller 5: Juego N° 8, Un color rojo para mi arco iris, Taller 11: Juego N° 25, Un mandala de Despedida y Bienvenida. Taller 6: Juego N°13 ¡Un mandala delicioso!) en las que se digitalizan y codifican los datos construidos a partir del material de campo del educador, a partir de las mismas, se pasan a nuevos procesos de codificación y categorización de los datos para dar origen a la siguiente matriz y desde ahí caracterizan y analizan los datos, lo que también supone situarlos en el contexto del dispositivo.

Tabla 26

Matriz de Categorías y Códigos

Juego N°: Nombre del juego: Taller:		
Categorías	Indicadores o Referencias	Códigos
Apropiación de las reglas del juego cooperativo	Palabras que refieran a descripciones de relaciones amistosas con los demás, habilidades para escuchar activamente, dialogar, negociar, tomar decisiones por consenso... Aumentar Conductas sociales positivas como conductas de liderazgo, sensibilidad social, respeto, autocontrol y la disminución de conductas agresivas, de retraimiento, ansiedad y timidez. Y el aumento o presencia de conductas La conducta prosocial: dar, ayudar, cooperar, compartir, consolar...) Relaciones de ayuda y la capacidad de cooperación grupal (dar y recibir ayuda para contribuir a un fin común	

Uso de la obra de arte como objeto transicional	Palabras que refieran a la obra de la artista, ya sea interés por su vida, por el uso de colores, dibujos, o que aparezca como material de base, desde el cual el niño y niña crea nuevas significaciones, amplía intereses, interpreta, despliega su imaginación con la elaboración de ideas que permiten visibilizar la apropiación subjetividad a de la misma. Aprendizajes que realizan en relación a la creatividad, el arte en relación a la experiencia con la obra.
-------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Desde este proceso complejo y recursivo que reconoce a los otros sujetos (educador y estudiantes) como portadores de conocimientos que colaboran a construir nuevas interpretaciones acerca de la realidad que se comparte, se presenta a continuación las nuevas significaciones que abren nuevos pasajes, interconexiones que siguen el objetivo fundamental de esta investigación que es comprensión profunda de lo que estudia, que busca respetar su complejidad lo que requiere a la vez admitir los límites del propio del investigador.

4.2. Parte 2: Dispositivo Mandalas para la Paz. Artista Invitada Agó PáezVilaró

Este estudio diseña y propone un dispositivo entendido como un marco organizado de intervenciones con fines educativos explícitos y compartidos colectivamente; está enmarcado en las políticas educativas generales y en él se prioriza la singularidad de la institución. Este dispositivo está pensado en términos de un trayecto que permite a los estudiantes, los docentes y a la institución implicada compartir una experiencia. Para esto se pone a disposición una serie de recursos culturales, materiales, pedagógicos, técnicos, conceptuales, institucionales y subjetivos existentes en la escuela donde se lleva adelante la intervención (Zerbino, 2007).

Se presenta entonces este dispositivo como una manera de atender a la complejidad, abierto a superar categorías previas que condicionen o limiten la posibilidad de concreción. Es decir, es lo suficientemente flexible, abierto, para soportar la tensión que supone sostener lo complejo y lo diverso, una apuesta a velar por las condiciones que sustentan la experiencia. Este dispositivo educativo basado en el juego artístico busca con diferentes procedimientos visibilizar los diversos puntos de partida de los niños y niñas, resaltar lo singular y proteger de

cualquier mecanismo de generalización que propicie el despojo de la particularidad de cada historia o situación.

El fin de esta propuesta educativa es comprender en profundidad cómo el juego artístico colabora en la visibilización de las capacidades fundamentales sin por ello caer en desmedro del conocimiento que la educación transmite puesto que el despliegue de las capacidades no se hace en el vacío ni de manera disociada. Se necesita avanzar hacia la integralidad que supone un aprendizaje transformador, una educación centrada en los aprendizajes donde cada niño/niña singulariza la experiencia y así aproximarse cada vez más a la justicia educativa.

Este dispositivo está concebido como un espacio con una función de desarrollo y al mismo tiempo preventivo. Es decir, pretende potenciar el desarrollo integral de los niños y niñas y busca prevenir problemas de aprendizaje y de convivencia. Brinda un espacio suplementario (Rodulfo, 2008), un espacio para que se ligue e inscriba algo nuevo, experiencias subjetivantes que ofrecen al niño/niña un prototipo saludable de vinculación con la cultura, con los otros y con su propia capacidad creativa. Un espacio de experiencias educativas subjetivantes, un espacio donde el sujeto es protagonista, único e irrepetible. Espacio para detenerse a reflexionar sobre el aprender con sentido como rasgo eminentemente humano (Bleichmar, 2008). Una propuesta que realza el lugar de la intimidad como condición necesaria para que la comprensión de la diferencia sea posible (Schlemenson y Grunin, 2013). Nuevos espacios transicionales que ofrecen una trama dada por las constantes que estructuran el dispositivo (figura del educador, espacio, lugar, tiempo, materiales y reglas de juego) y criterios de intervención basados en una ética que como tal, tiene en cuenta la presencia, la existencia del otro (Bleichmar, 2008; Derrida, 1989) y así busca ofrecer un holding (Winnicott, 1996) donde los niños y niñas, de la mano del educador, pueden apropiarse de un juego artístico y cooperativo (Winnicott, 1996; Rodulfo, 1996; Vigotsky, 2003; Eisner, 2003, 1972; Gardner, 1997a; Garaigordobil, 2005b) para desplegar su capacidad ficcional y complejizar su capacidad de simbolización y de lazo social.

La estructuración de los juegos artísticos se configura a partir del encuentro con una obra de arte como fuente de inspiración. La presentación de la misma es concebida como un hipertexto que busca promover por analogía un encuentro con un sistema abierto de significación donde a la no linealidad que lo caracteriza se le agrega como cualidad la interacción profunda de diversos lenguajes. Esto genera la necesidad/oportunidad para que el educador puede diseñar diversos links –núcleos de sentido– que primero hayan sido inspiradores para él en el momento de ponerse en contacto con la obra de la artista en función

de lo que ha investigado, practicado y validado. Estos links serían aquellos aspectos que son esenciales de la obra y vida de la artista y que se consideran válidos para ser transmitidos, tales como la vida de la artista, la tradición de los mandalas, los mandalas de su autoría, su lenguaje plástico, su mensaje, su atelier, entre otros; y la presentación de los juegos artísticos diseñados, con sus desafíos y reglas.

Es decir, resulta una condición necesaria para poder llevar adelante el dispositivo, que el educador se apropie y reconozca cuáles son los sentidos que especialmente lo ha inspirado, que se ponen en juego en cada dinámica, una singularización del dispositivo por parte del educador; pero a la vez debe conservar la esencia del juego artístico, es decir, sus objetivos, contenidos, reglas de juego y materiales que le dan identidad. Este es un juego lo suficientemente simple y flexible que se convierte en un espacio transicional para que emerjan desde la libertad, las singularidades.

Se plantea Mandalas para la paz como un dispositivo educativo cuyas reglas de juego y sus materiales (obras de arte, bitácoras, tarjetas de emoción y color, de íconos del artista, entre otros) se constituyen en un espacio para reflexionar sobre la complejidad del aprender, donde la circularidad del mandala se entiende como metáfora de la totalidad e integralidad del aprender y donde el aprender en círculo se entiende como un aprendizaje con sentido en la medida que el sujeto está en el centro del mismo, y ese sentido viene de la mano de otros que han reconocido a ese saber como válido y lo han compartido.

Luego es el niño/niña-espectador quien activa esos links en la medida que formula una pregunta, una hipótesis o hasta que crea otro link, algo novedoso, que ni el artista ni el educador hayan previsto. Por lo tanto, nunca se sabe de antemano qué cadenas de asociaciones ni qué tipo de lenguajes se desplegarán. El educador tendrá que estar atento a saber cuáles son los links elegidos y/o creados por cada niño/niña para poder conocer qué es lo que le interesa y a qué experiencia propia lo está asociando que lo vuelve significativo.

Todas las formas de intervención social, suponen la planificación como un momento de la estructura metódica subyacente. Se entiende que un dispositivo tiene un diseño y una planificación que se desarrolla mediante la realización de acciones orientadas a alcanzar las metas y objetivos propuestos dentro de un período determinado. A continuación, se lo describe.

4.2.1. Descripción del Dispositivo Educativo

4.2.1.1. Introducción

En este apartado se describen la metodología y actividades del dispositivo basado en el juego artístico. Se detallan: los objetivos generales y específicos; las características del dispositivo basado en el juego artístico; Mandalas para la paz, configuración del dispositivo; el encuadre para desarrollar el dispositivo con un grupo, donde se describen las condiciones constantes tales como: lugar y horario, duración, la estructuración de los talleres (apertura, despliegue y cierre), la figura del educador y observador participante, los materiales (exposición de arte, materiales educativos: tarjetas de emoción-color y con los íconos de la artista; audiovisuales de la artista), la consigna para generar el encuadre de la experiencia en el primer taller de juego y reglas de juego cooperativo; los juegos clasificados según el tipo de creatividad que buscan promover y algunos ejemplos; el diseño de los materiales disponibles y necesarios para llevar adelante el dispositivo: exposición de arte de la artista, tarjetas de emoción y color, tarjetones con íconos de la artista; los criterios de intervención: descubrir, desarrollar, crear; el rol del educador y fichas de juego que describen los juegos artísticos que estructuran el dispositivo.

En los siguientes apartados se desarrollan estos puntos.

4.2.1.2. Objetivos Generales y Específicos

Este dispositivo basado en el juego artístico y cooperativo está dirigido a un grupo de niños y niñas de segundo grado (de entre 6 a 8 años) de una escuela de una localidad de la Provincia de Córdoba y tiene principalmente dos grandes objetivos generales:

1. Prevenir los problemas de aprendizaje.
2. Fortalecer el desarrollo de capacidades en los niños y niñas, desde una perspectiva integral.

En un plano más concreto, los objetivos específicos son:

1. Estimular el desarrollo de las capacidades cognitivas tales como la capacidad de simbolización; la creatividad verbal, gráfica, constructiva y dramática reflejada en indicadores como fluidez (producir ideas), flexibilidad (variar categorías), originalidad (novedad), elaboración (detalle), fantasía (alejamiento de la realidad); la atención y concentración.

2. Potenciar el desarrollo de la capacidad social estimulando el incremento de la interacción multidireccional, amistosa, positiva, constructiva con los compañeros del grupo y la participación grupal; y las habilidades de comunicación verbal y no verbal como exponer, escuchar activamente, dialogar, negociar, tomar decisiones por consenso.
3. Favorecer el desarrollo de la capacidad emocional promoviendo la identificación de las emociones variadas; la expresión de emociones a través de la dramatización, de actividades con música, movimiento, dibujo y pintura; el desarrollo de la empatía y autorregulación ante los estados emocionales de otros seres humanos y los propios; y el sentimiento de placer y de bienestar psicológico subjetivo.

4.2.1.3. Características del Dispositivo Basado en el Juego Artístico

Este dispositivo tiene la singularidad de estar estructurado en el juego artístico. La selección de los artistas que se van sumando a esta línea de investigación –Carlos Páez Vilaró (artista uruguayo; Porello, 2006), Adolfo Nigro (artista argentino, Porello, 2008b) y en este estudio Agó Páez Vilaró (artista uruguaya, Porello, 2019)– se realiza teniendo en cuenta aquellos que se sienten identificados con los valores y objetivos de este estudio que se viene desplegando desde el 2004: democratizar los bienes culturales y promover experiencias de juego artístico para favorecer el despliegue de la creatividad y el lazo social en la infancia. Agó Páez Vilaró posibilita que estudiantes y educadores se encuentren con su obra y sus modos de crear. El universo de los mandalas es una tradición oriental que apela al crecimiento interior, y que se materializa en la obra de la artista con un lenguaje donde el desborde de colores y fantasía invitan a desplegar la imaginación cada juego inspirado en su obra.

4.2.1.4. Mandalas para la Paz, Configuración del Dispositivo

El dispositivo está estructurado en 12 talleres de juego que estimulan el desarrollo socio emocional y la creatividad en sus diferentes dimensiones (verbal, dramática, plástico-constructiva y gráfico-figurativa). Los talleres tienen una frecuencia semanal con una duración de 90 minutos. Cada taller está estructurado con dos o tres juegos artísticos donde cada juego tiene una estructura interna que cuenta con un inicio, en el que se trabaja con los niños y niñas el sentido del juego; un desarrollo, donde se da la consigna y se despliega el juego; y un cierre, que es el tiempo de debate que marca el final del juego y es considerado el momento de máxima

potencialidad al inaugurar un tiempo metacognitivo acerca de los procesos creativos de cada uno y, cuando el juego es grupal, permite reflexionar sobre los procesos vividos desde la perspectiva de la cooperación. Estos talleres se realizan en el mismo horario semanal y en el mismo espacio físico, un salón de usos múltiples de la escuela. Los talleres son dirigidos por un docente que coordina, contando también con un docente observador participante.

Es un dispositivo basado en el juego artístico cuyo diseño propone una invitación a crear mandalas. Tiene como desafío crear mandalas originales a partir de reglas muy simples, a saber: A un mandala siempre hay que pintarlo o crearlo a tu modo, con libertad. No hay mandalas correctos o incorrectos, solo diferentes. El mandala comienza y finaliza en el centro o punto, desde este parten todas las formas que puedes ver en él. Para crear o pintar un mandala hay que decidir en qué dirección los harás, si empezarás desde afuera hacia adentro o partirás desde el centro hacia afuera. Esa dirección elegida se debe sostener hasta terminar el mandala. Debes crear un mandala con idioma propio (construido con tus dibujos, colores y palabras que revelen tus emociones), esto hace que tus mandalas sean únicos porque hablan de tu vida.

Cuando se propone crear mandalas de manera grupal, el juego se enmarca en las reglas del juego cooperativo las cuales son: Todas las personas participan y nadie pierde. Ninguna respuesta es correcta o incorrecta. Son solamente diferentes. El objetivo no es ganar, sino encontrar respuestas cada vez más originales y creativas.

En el devenir de los talleres de juego artístico el educador acompaña al niño/niña a crear una paleta de color que hable de sus emociones en colores y dibujos, íconos que hablen de su vida y palabras, entendidos éstos como huellas de su identidad. Juegos donde la imaginación y los procesos de simbolización (dibujos, escritura, dramatizaciones) revelan su identidad por lo cual no pueden ser evaluados, lo importante es lograr el desafío de crear un mandala muy original o creativo y verificar si se respetaron las reglas (un mandala siempre es un círculo, si se sostiene la dirección del principio al final y si se ha creado con un idioma propio). Cuando se refiere a la construcción de una paleta de color original, supone en principio que el educador acompaña al niño a descubrir que a lo largo de la historia y en todas las culturas las personas le han atribuido un significado al color. Con mucha rapidez los colores llegaron a simbolizar ideas, los investigadores han descubierto que los significados de los colores concretos han sido sorprendentemente constantes en todas las culturas y épocas. A la vez, cada color tiene significados ambiguos o contrarios según cada autor y en él está el verdadero sentido. Es importante tener en cuenta que el uso del color también puede responder a un criterio solamente

estético, donde la composición de la obra hace necesaria el uso de un determinado color (según su autor) porque así se lograría una buena composición cromática.

El educador les cuenta que el uso del color es un modo eficaz para expresar las emociones y así construir un lenguaje expresivo que los represente. Tomar conciencia de lo que cada color hace sentir a cada uno ayuda a conocerse y aprender a usarlo con fines propios. Y, gracias a la ambigüedad o plurivalencia en el significado de los colores, se puede valer de los mismos según la necesidad expresiva de cada momento y esto varía a través del tiempo. Les cuenta también que cada artista según sus gustos y la formación que haya recibido y con la cual se identifica, usa una paleta de color que lo caracteriza.

Además, le presenta la paleta del artista invitando a los estudiantes a observar su serie de mandalas, los cuales tienen un color predominante cada uno y a partir de ellos se crean juegos. Por otro lado, el educador les cuenta a los estudiantes que la artista utiliza los colores del arco iris como su paleta de color y que evita la utilización del color negro en sus obras. La artista ha investigado sobre el color y decide utilizar los colores del arco iris para sus obras porque le sirven para comunicar sus ideas y siente que estos colores colaboran al bienestar de las personas gracias a la energía que propagan. Sostiene que los colores y la música ayudan al bienestar de las personas y afectan en el plano físico, emocional, mental y psíquico. La artista invita a aprender sobre ellos para que cada uno pueda servirse de los colores para expresar lo que se siente y recibir de los colores lo que necesita para sentirse bien.

El rojo nos da firmeza, voluntad, fortaleza y energía. El anaranjado nos da energía creadora, nos ayuda a desarrollar la creatividad, tiene que ver con lo materno, con la casa, con el abrazo y el pan casero. Con él podemos descubrir que el arte vive en nosotros y manifestar el amor que nace con la creatividad. Porque crear es amar. El amarillo es energía vital, brillo, libertad y poder. Nos ayuda a equilibrar las emociones y al lograrlo podemos brillar. El verde, sana y ama. Tiene el poder de la fuerza vital, del amor que envuelve y sana todo lo que se desea con fuerza. El azul es paz, comunicación, profundidad, fuerza de voluntad, serenidad. Tiene el poder de la palabra, comunica lo interno con lo externo, trabaja para el equilibrio y la conexión con la verdad. El magenta es dinámico y curativo. Nos conecta con nuestra intuición y con la fe. Nos permite ser intuitivos, adquirir confianza y lograr la seguridad interior. El violeta es fuerza, poder, transmutación, antiséptico y purificador. Tiene el poder de cambiar lo negativo en positivo y también nos permite movilizar y expulsar lo negativo de nuestra mente y cuerpo logrando equilibrio y paz. Agó Páez Vilaró. (Porello, 2019, pp.70-71)

Cuando el educador les propone a los estudiantes crear una iconografía propia, primero los invita a observar en la obra de la artista los dibujos que la habitan y les señala que eso que

percibimos e interpretemos de una obra no será exacto a lo que dice su autor, pero que conocer sobre la vida y el contexto de creación de la misma ayuda acercarnos a ese sentido; pero esto supone acceder a dicha información. De esta manera el educador les comparte a los estudiantes información que les permita conocer cómo cada dibujo representa una idea, una creencia o un anhelo presente en la imaginación de la artista. Así, el educador informa sobre la vida de la artista y el significado que les otorga a los dibujos que aparecen en su obra tales como el sol representando su casa, los árboles para referirse a sus amigos y familia. El corazón representa al maestro espiritual que cada uno tiene y otras veces el corazón significa el valor de la generosidad. Cuando dibuja niños y niñas los propone como símbolos de la esperanza. A los unicornios como el valor de la fantasía y a los ángeles como representantes de la espiritualidad. Además, los diferentes animales o insectos que aparecen en su obra: caracoles, peces y flores, los propone como el misterio de la vida que se manifiesta.

Inspirados en este material, el educador los invita a los estudiantes a observar, tocar, explorar su alrededor y dibujar **esas cosas** que hablan de su vida: los objetos que colecciona, la estación del año preferida, su comida predilecta, los bichos o animales que lo asustan, los lugares donde le gusta estar, entre otras. Para esto les ofrece formas básicas de mandalas, entendidas estas como pistas o esquemas representativos para invadir el espacio en blanco. Algunas veces, basta un solo punto central y en otras oportunidades las diferentes formas básicas de mandalas facilitan al niño/niña la representación de las categorías o variables que desea crear. Estos funcionan como bocetos a los cuales recurre cuando quiere crear mandalas. La circularidad es una forma no usual, debido a que la escritura occidental es de izquierda a derecha, los formatos en que circulan libros es cuadrada o rectangular; y esto le otorga un aspecto positivo para promover el pensamiento flexible en la medida que este formato novedoso lo interpela a una respuesta novedosa.

Estos dibujos creados son íconos, signos que por su forma representan cosas importantes para cada uno, que hacen única su obra como los colores que crean y expresan sus emociones.

4.2.1.5. Encuadre para Desarrollar el Dispositivo con un Grupo

El coordinador cuenta con una planificación que incluye los diversos juegos que componen la dinámica de cada taller, la orientación de mantener las condiciones del encuadre cuya estabilidad genera confianza y se convierten en facilitadores de cada encuentro (tiempo, lugar, estructura del taller, personas que llevan adelante la intervención y los materiales); así el

coordinador puede centrarse en el sostén, acompañamiento y animación de los juegos previstos, guiándose con los objetivos propuestos y los criterios de intervención los cuales funcionan como herramientas conceptuales que guían su quehacer y promueven la reflexión luego de cada experiencia educativa.

Las condiciones constantes son:

- El dispositivo con una estructuración interna: 12 talleres de 90 minutos semanales, compuestos con 2 o 3 dinámicas de juego, organizados en tiempos de apertura, despliegue y tiempo de debate-reflexión.
- Las figuras del coordinador y del observador participante: los talleres de juego son siempre dirigidos por el mismo adulto. Resulta valioso contar con la colaboración de otro profesional para observar y registrar lo que sucede en cada taller.
- Lugar y horario: es importante que el taller se lleve a cabo con una frecuencia mínima de 90 minutos semanales durante un trimestre. Lo sustancial es que los niños y niñas sepan que todas las semanas, los mismos días, irán a una sala determinada y contarán con un tiempo para jugar con arte, para desarrollar su creatividad y aprender a crear con otros.
- La exposición de arte, y aquí se resalta que los materiales educativos son parte necesaria del dispositivo. La obra de arte es el objeto de juego necesario para que el mismo se despliegue y se configure como tal.

El taller de juego artístico:

El taller necesita de un ambiente creativo y lúdico, es decir, que supone un espacio inspirador, donde la disposición de la exposición de arte favorece la condición de la misma como objeto de arte que invita a su observación y uso para desplegar el juego. De ahí, que el coordinador prepara la sala con las obras presentadas en atriles o sillas con una distancia especial para ser observado. Cada taller se configura con una secuencia de dos o tres actividades lúdicas-artísticas. En primer lugar, se explican los objetivos de estas experiencias educativas, luego son los niños quienes explicitan el sentido en el inicio de todos los talleres. De ahí, que son fundamentales la introducción y luego de cada juego, el aprovechamiento del tiempo de debate-reflexión acerca de lo realizado.

Consigna para generar el encuadre de la experiencia en el primer taller de juego:

En el primer taller el coordinador les explica a los estudiantes que se van a reunir todas las semanas en el mismo lugar durante 90 minutos y les describe las características especiales

de los juegos que van a realizar. Para presentar estos contenidos al grupo, se propone la siguiente consigna:

En estos encuentros, cada semana vamos a dedicar un tiempo a jugar algunos juegos artísticos que nos gustaría enseñarles. Estos juegos están inspirados en obras de la artista uruguaya Agó Páez Vilaró, que utiliza los mandalas de la tradición oriental –que significa círculo mágico o sagrado– y los usa como lenguaje para comunicar su mensaje de paz y amor para el mundo entero. Se ha pensado en estos juegos porque son divertidos y eso nos hace sentir felices. Además, son una oportunidad para aprender a comunicar y expresar artísticamente nuestros pensamientos y emociones, para aprender a escuchar a los otros y poder ver las diferencias en nuestra manera de interpretar, sentir y comunicar las cosas de una manera creativa. También aprenderemos muchas cosas para desplegar nuestra creatividad, que es esa posibilidad que todos tenemos de hacer cosas originales. Eso creativo, distinto, novedoso lo logramos cuando combinamos ideas y cosas, nos valemos de lo que sabemos y buscamos respuestas distintas para alcanzar nuestros objetivos. No solo utilizamos nuestra capacidad creativa en el arte, sino también lo hacemos todo el tiempo en nuestra vida diaria, desde cómo combinamos la ropa, cómo armamos un sándwich o ensalada según nuestro gusto, o cómo resolvemos una dificultad, por ejemplo, cuando nos falta un recurso y usamos otro que no habíamos pensado. Y es una oportunidad para conocernos, aprender a crear juntos y descubrir que hacer cosas con otros permite crear cosas que solos quizá nunca se nos hubiese ocurrido.

Los juegos que vamos a realizar en esta sala son diferentes y con reglas muy especiales:

- Todas las personas participan y nadie pierde.
- Ninguna respuesta es correcta o incorrecta. Son solamente diferentes.
- El objetivo no es ganar, sino encontrar respuestas cada vez más originales y creativas.

Estos juegos artísticos tienen los siguientes objetivos:

- Desarrollar la imaginación y la creatividad, tanto en lo que se refiere a las palabras con juegos verbales, como la creatividad para dibujar, pintar y para construir objetos con diferentes materiales (cajas, cuerda, palillos, cartones, hojas...).
- Desarrollar la capacidad de expresar lo que sentimos y de escuchar a los otros respetuosamente, aprender a cooperar y crear juntos disfrutando.

Diseño de los juegos:

Todos los juegos están sistematizados en fichas, estructurados a través de los siguientes indicadores: Aspectos que fortalecen, Descripción de la actividad, Debate-Reflexión, Materiales, Tiempo y Estructuración grupal.

Entre los materiales que se utilizan, los niños/niñas cuentan con una bitácora que contiene los mandalas de la artista para ser observadas, coloreadas, recortadas; están disponibles al servicio del juego y diversos juegos. Disponen, además, de videos e imágenes para que el educador presente a la artista y conozcan el contexto de creación de su obra con la intención de que los inspire a jugar y aprendan que cada obra surge de un contexto social y cultural particular. Esto ayuda a entender que la creación no es de genios, sino que se percibe siempre en un contexto particular que permite comprenderla y redimensionarla.

4.2.1.6. Los Juegos del Dispositivo

Los juegos del programa se clasifican como juegos de creatividad, que la estimulan en cuatro dominios o ámbitos: creatividad verbal, dramática, gráfico-figurativa y plástico-constructiva con la singularidad de que el universo artístico transversalmente los articula. Y en todos ellos se atiende como condición necesaria el desarrollo emocional y social en la medida que en ella estas dimensiones están intrincadas. De ahí que todos los juegos estimulan la comunicación, la ayuda y la confianza como condiciones de una experiencia creativa, por ende, subjetivante. En los siguientes cuadros se describen algunos juegos del programa y se identifican tanto los ámbitos de la creatividad que estimulan, como así también aspectos que fortalecen las capacidades socioemocionales.

Tabla 27

Tipos de juegos

Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> • Estimular el desarrollo de factores cognitivos. • Favorecer el desarrollo emocional. • Potenciar el desarrollo de factores de la socialización. 	
Tipos de juegos: creatividad que estimula	Aspectos que se fortalecen en los diferentes juegos propuestos

<p><i>JUEGOS DE CREATIVIDAD VERBAL</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Placer de inventar historias, placer de crear: sentimientos de logro y dominio que mejoran el auto-concepto. • Creatividad verbal: flexibilidad, fluidez, originalidad, conectividad, fantasía. • Interacción multidireccional amistosa, positiva y constructiva con los compañeros del grupo. • Comunicación verbal y no verbal: hábitos de escucha activa, capacidad de diálogo, toma de decisiones... • Cohesión grupal: sentimientos de pertenencia • Cooperación en tareas cognitivas que implican lenguaje verbal. • Expresión emocional (mediante la dramatización, el lenguaje verbal...) • Descarga de tensiones. • Autoafirmación- autoconcepto-autoestima • Atención, memoria, simbolización...
<p><i>JUEGOS DE CREATIVIDAD DRAMÁTICA</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Creatividad dramática expresividad, originalidad, fantasía, conectividad. • Atención, memoria, simbolización. • Cooperación en tareas expresivo-representativas que implican al cuerpo. • Cohesión grupal: sentido de pertenencia. • Sentimientos de aceptación: cada jugador tiene un papel necesario para la realización del juego. • Placer en la representación. • Cooperación en tareas físicas-cognitivas: dar y recibir ayuda para contribuir a un fin común. • Desarrollo moral: normas de juego. • Placer de conseguir metas físicas e intelectuales del grupo, placer de crear: la mejora del autoconcepto y autoestima. • Sentimientos de aceptación: cada jugador tiene un papel necesario dentro del juego y cada uno lo hace de un modo diferente. • Expresión emocional mediante la música, la dramatización, y el movimiento, el lenguaje verbal...
<p><i>JUEGOS DE CREATIVIDAD GRÁFICO-FIGURATIVA</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación verbal y no verbal: hábitos de escucha activa, capacidad de diálogo, toma de decisiones • Cooperación en tareas afectivo-cognitivos que implican dibujar y pintar. Expresión emocional de experiencias y de fantasías a través del dibujo y pintura. • Sentimientos de aceptación: cada jugador tiene un papel necesario dentro del juego y cada uno lo hace de un modo diferente. • Creatividad gráfica: fluidez, flexibilidad, originalidad, conectividad, elaboración. • Confianza en uno mismo y en los demás. • Cohesión Grupal: sentimientos de pertenencia. • Desarrollo moral: normas de juego. Placer de dar y recibir ayuda.

**JUEGOS DE
CREATIVIDAD
PLÁSTICO-
CONSTRUCTIVA**

- Creatividad plástico constructiva: fluidez, flexibilidad, originalidad
- Capacidad de síntesis: configuración de un todo mediante la integración de partes.
- Capacidad de transformación del medio.
- Sentimientos de aceptación: cada jugador tiene un papel necesario dentro del juego y cada uno lo hace de un modo diferente.
- Placer de conseguir la meta, placer de crear: sentimientos de logro y dominio de que mejoran el auto-concepto y autoestima.
- Comunicación verbal y no verbal: hábitos de escucha activa, capacidad de diálogo, toma de decisiones...
- Conductas de ayuda.
- Confianza en uno mismo y en los demás.
- Cooperación: dar y recibir ayuda para contribuir a un fin común.
- Cohesión Grupal: sentimientos de pertenencia.
- Desarrollo moral: normas de juego. Placer de dar y recibir ayuda.

Nota: La tabla muestra los diferentes tipos de juegos según la creatividad que estimulan, los aspectos que fortalecen y los objetivos que se persiguen. Basado en la tipología utilizada por Garaigordobil (2005a).

A continuación, se presenta un cuadro donde se ejemplifican juegos que remiten a diferentes ámbitos creativos, en apartado posterior se puede acceder a todos los juegos del dispositivo.

Tabla 28

Tipos de juegos. Ejemplos

DESCRIPCIÓN Y DENOMINACIÓN DEL JUEGO	CAPACIDADES FUNDAMENTALES: CREATIVA Y SOCIOEMOCIONAL ÁMBITOS DE ESTIMULACIÓN
<p>Taller 5: Juego N° 10. Imagina ¿qué sucede ahí?</p> <p>Aspectos que fortalece:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo emocional: autoconfianza. Placer de jugar y crear con otros. • Desarrollo cognitivo: creatividad verbal. Lenguaje comprensivo y expresivo. Concentración. Atención-creatividad dramática. • Desarrollo social: comunicación verbal, hábitos de escucha activa y toma de decisiones. Respeto por la libre expresión. Cooperación. Cohesión grupal, sentimientos de pertenencia. <p>Descripción de la actividad: Sentados en ronda frente a una obra de Agó Páez Vilaró, el coordinador guía la lectura de imagen asegurándose la participación de todos los participantes. Luego los niños se agrupan de a pares y se les entrega una hoja con la siguiente consigna: “Elijan dos íconos</p>	<p>JUEGOS DE CREATIVIDAD VERBAL</p>

de la artista que esté presente en esta obra; por ejemplo, la mariposa y un caracol o el árbol y un ángel (la elección del ícono es libre). Imaginen ¿cómo pueden sentirse cada uno?; ¿en qué lugar están?; ¿cuál es la situación? Inventen una historia y escriban el diálogo que podrían estar teniendo estos personajes”. Se les da 10 minutos para crear y se los invitará, de a una pareja a la vez, al centro de la ronda a representar el diálogo creado. Para esto, los niños/niñas contarán con accesorios (alas de mariposas, cuerno de unicornios, flores, gusanos, alas de ángeles, caracoles, peces) que los ayudarán para la dramatización. Estos recursos serán preparados por el coordinador.

Debate/Reflexión: ¿Disfrutaron la actividad de crear juntos un diálogo a partir de una obra de arte? ¿Hubo algún detalle que observaron en la imagen que les determinó la temática del diálogo? ¿Se les ocurrió rápido la idea? ¿Tuvieron algunas dificultades para inventar el diálogo? En el momento que tuvieron que dramatizar, ¿pudieron imaginar y sentir ‘ser ese personaje’? ¿Lo disfrutaron? ¿Cómo les resultó la tarea de tener que dramatizar ante el grupo el diálogo creado con el compañero?

Materiales: 1 obra de arte de Agó Paéz Vilaró. Recursos para la dramatización, papel y lápiz.

Tiempo: 30’.

Estructura grupal: P.G.

Taller N° 9: Juego 21. Un mandala en movimiento

Aspectos que fortalece:

- Desarrollo emocional: Placer de crear. Sentimientos de aceptación y reconocimientos de las opiniones personales y ajenas.
- Desarrollo cognitivo: Creatividad verbal-corporal y plástica constructiva. Aumentar la capacidad de concentración mediante la relajación.
- Desarrollo social: Comunicación verbal: hábitos de escucha activa y toma de decisiones. Comunicación corporal. Fomentar el trabajo en equipo, la capacidad para planificar y organizarse cooperativamente. Estimula la tolerancia y el respeto por las ideas del otro.

Descripción de la actividad: Al entrar al salón, los niños y niñas se encontrarán con un ambiente muy armónico donde habrá aromas y música tranquila. El salón estará preparado con mandalas gigantes dibujados en el piso y cada niño/niña al entrar a la sala debe elegir un círculo para sentarse, se organizan en grupos de cuatro integrantes y se les pide que se pongan cómodos sentados o acostados. El coordinador, con la musicalización adecuada, comienza a inducirlos a un estado de relajación, los ayuda a tomar conciencia de su propio cuerpo, con suaves movimientos de sus extremidades y su respiración. Logrado esto, el coordinador invita a cada jugador a que tomen lo que tienen debajo de su círculo y allí se encuentran con cintas de diferentes colores (estas pueden ser de tela o papel crepe). Se los invita a hacer una lluvia de ideas sobre lo que se puede hacer con una cinta, tratando de lograr “Un Mandala en Movimiento”. El más original o extravagante. Partiendo de sus ideas, recorrerán el salón al compás de la música, haciendo bailar las cintas. Cada uno deberá cuidar y mover su cinta y procurar encontrarse con otras de su mismo color o diferentes. Encontrándose y desencontrándose con las otras cintas al ritmo de la música, por todo el salón. Luego, cada participante volverá a su círculo para

JUEGOS DE CREATIVIDAD DRAMÁTICA

formar un mandala con sus cuerpos en movimientos y sus cintas. Pueden jugar tomando una cinta (o varias) de la punta y sus compañeros de la otra punta y girar todos juntos. Pueden armar triángulos invertidos, donde cada vértice sea organizado por un compañero; puede ser que un compañero se ponga en el centro y tome todas las cintas y sean los compañeros quienes giren o hagan ondular las cintas. Cada grupo mostrará a los demás “Una Creación en Movimiento”.

Debate/Reflexión: ¿Sumar movimiento a la creación del mandala les resultó complicado? ¿Les gustó? ¿Por qué? ¿Qué sintieron? ¿Pudieron organizarse fácilmente? ¿Tuvieron en cuenta las reglas de la creación de mandalas?

Materiales: Mandalas gigantes. Cintas de colores. Música de fondo.

Tiempo: 25’.

Estructura de grupo: G.G. y P.G.

Taller 12: Juego N° 28. Nuestro Mandala para la Paz

Aspectos que fortalece:

- Desarrollo emocional: Identificación y expresión de emociones variadas a través del dibujo y pintura. Empatía ante los estados emocionales de sus compañeros. Expresión de placer y de bienestar psicológico subjetivo.
- Desarrollo cognitivo: Estimular el desarrollo de factores intelectuales tales como la capacidad de simbolización. La creatividad verbal, gráfica y plástica en indicadores tales como: fluidez (producir ideas), flexibilidad (variar categorías), originalidad (novedad), elaboración (detalle), fantasía (alejamiento de la realidad). La atención y concentración.
- Desarrollo social: Incremento de la interacción con sus pares de manera amistosa, positiva, constructiva con los compañeros del grupo y la participación grupal. Habilidades para la comunicación verbal y no verbal: exponer, escuchar activamente, dialogar, negociar, tomar decisiones por consenso. Sentimientos de pertenencia. Creatividad plástico-gráfico: flexibilidad, fluidez, originalidad, elaboración. Simbolización. Lenguaje: expresión y comprensión. Valorar la experiencia socioemocional del programa comparando la percepción de otros compañeros de grupo.

Descripción de la actividad: Último trabajo grupal: El educador los invita a sentarse en ronda y les señala que este será el último juego grupal que realizarán, la consigna será la siguiente: Crear un mensaje de paz para el mundo entero. Para esto realizan una pintura mural, un mandala respetando las reglas y su espíritu cooperativo. Cuentan con un Mandala en blanco, de mayor tamaño, sugerimos que sea sobre una pared o madera cuyo tamaño no sea menor a 1 metro y medio por 1 metro y medio, con un espesor de 1 centímetro y medio para que todos puedan trabajar cómodamente y que pueda ser conservado y expuesto en la institución en la que se desarrolla este dispositivo, o que sea regalado a una organización de la comunidad que los niños y niñas consideren que pueda ser vista por muchas personas, por ejemplo, escuelas, hospitales, lugares públicos. Con un clavo desde el centro y un hilo que sirva de compás se marcará el círculo. Estarán preparados los pinceles para todos, los colores del arco iris, más el blanco y el negro (pueden ser témperas o acrílicos). Pueden tener un mandala en afiche o cartulina para que hagan entre todos unos bocetos que los ayude a planificar el trabajo. O que invadan el espacio libremente respetando reglas y turnos para cada uno. Otra modalidad puede ser que primero decidan dar una base con los colores que crean que el mundo necesita para la paz, y

**JUEGOS DE
CREATIVIDAD
GRÁFICO-
FIGURATIVA**

desde un punto central o desde afuera hacia adentro nazcan todas las otras formas. Si el mandala es de madera, puede facilitar esta modalidad si se apoya sobre una mesa para ganar comodidad. El mandala concluye cuando todos han dejado sus huellas y sientan que el trabajo ha terminado. Cada uno firmará el cuadro o pondrá sus iniciales. Una vez expuesto, juntos en ronda, eligen quien será el encargado de contarle al terapeuta lo que quisieron transmitir, con los íconos y colores elegidos.

Debate/Reflexión: El coordinador, les pregunta cómo se han sentido y si notan diferencia entre cómo se organizaban antes, cuando empezó esta propuesta de juegos, a como lo hacen hoy, el día del cierre. Qué cambios pueden percibir o no en la forma de organizarse; que dificultades sienten que siguen teniendo a la hora de trabajar en grupo. ¿Les fue fácil encontrar íconos y colores para construir el mandala? ¿Qué diferencias hay entre este mandala grupal para la paz con el que realizaron antes de manera individual?

Materiales: Una placa de madera (un metro y medio por un metro y medio, con un espesor que permita ser atornillado o sujetado en la pared). Un clavo e hilo. Pinceles, vasos, pinturas acrílicas de los colores del arco iris, más blanco y negro. Trapos, papeles y agua. Afiches o cartulinas blancas.

Tiempo: 50’.

Estructura de grupo: G.G.

Taller 10: Juego N° 24. Un mandala de objetos – poemas

Aspectos que fortalece:

- Desarrollo emocional: Placer de crear, reconocimiento y valoración del trabajo propio.
- Desarrollo cognitivo: Liberarse del pensamiento convencional y desarrollar la capacidad del sujeto para producir ideas diferentes (flexibilidad). Respetar las reglas de creación de mandalas. Comunicación. Creatividad plástica-constructiva.
- Desarrollo social: Cooperativismo: placer de trabajar con otros, respetar las opiniones y elecciones de cada uno de los participantes.

Descripción de la actividad: En el piso de la sala habrá mandalas gigantes, se armarán pequeños grupos de cuatro o cinco participantes por mandala, el coordinador recordará las reglas para su creación: 1. Un mandala siempre debes pintarlo o crearlo para ti. 2. Comienza y termina en el centro o punto. 3. Los mandalas se deben crear de adentro hacia afuera o viceversa, es importante que mantengas la dirección hasta concluirlo. A continuación, el coordinador les habla de la importancia de tomar conciencia de las cosas que nos rodea, objetos que pasan desapercibidos por ser tan comunes, como una cuchara, un vaso, o una pelota. El cordón de las zapatillas, revistas. Y les cuenta que dentro de cada caja o canasto hay distintos materiales, los invita a observarlos, tocarlos y les da la consigna de crear un mandala muy original con los elementos disponibles. En cada caja hay distintos recursos, pero deben ser variados y muchos (utensilios de cocina, recursos de cotillón, muñecos, pelotas, telas, vestimentas). Solo tienen que usar la imaginación y lograr muchos detalles con los recursos disponibles en la caja. Luego deberán poner un título original que simbolice la idea que quisieron representar. Al terminar, todos juntos recorrerán los mandalas realizados por los distintos grupos, un participante por grupo será el vocero, quien contará cómo lo realizaron, las dificultades o dudas que tuvieron, las ideas que fueron apareciendo hasta decidir el título.

JUEGOS DE CREATIVIDAD PLÁSTICO CONSTRUCTIVA

Debate/Reflexión: El coordinador preguntará si han respetado las reglas de creación del mandala y del trabajo grupal. ¿Cuándo y cómo resolvieron organizarse para que todos aporten ideas y armen su parte? ¿Cuáles han sido sus dificultades? ¿Cuáles fueron las primeras ideas que se les ocurrió y qué los llevó a transformarlas? Abrir el diálogo acerca de si les gusta coleccionar objetos, sobre las cosas que tienen en su habitación, cuáles les gusta tener, cuáles se detienen a mirar o a qué cosas nunca le prestan atención. ¿En qué se inspiraron para poner este título, por qué consideraron que este era el título más original? Se toman fotografías de los mandalas realizados. Y comienza el tiempo de desarme, cada elemento volverá a estar ahí disponible, para que la creación nuevamente suceda.

Materiales: Mandalas gigantes, canastos o cajas con diversos recursos utensilios de cocina, recursos de cotillón, muñecos, pelotas, telas, vestimentas, muebles.

Tiempo: 30´.

Estructura de grupo: P.G.

Nota: La tabla muestra ejemplos de juegos según las capacidades que estimulan.

Tabla 29

Juegos que componen los talleres

Dispositivo Estructurado en 12 talleres	Secuencia de juegos
Taller número 1	Juego N° 1: <i>Ayúdame a mirar</i> Juego N° 2: <i>Caja del artista</i>
Taller número 2	Juego N° 3: <i>Somos burbujas</i>
Taller número 3	Juego N° 4: <i>Los mandalas y el color.</i> Juego N° 5: <i>Dígalo con mímica</i>
Taller número 4	Juego N° 6: <i>El arco iris que somos</i> Juego N° 7: <i>Te regalo un círculo</i>
Taller número 5	Juego N° 8: <i>Un color rojo para mi arco iris</i> Juego N° 9: <i>Pintura con aire musical</i> Juego N° 10: <i>Imagina ¿qué sucede ahí?</i>
Taller número 6	Juego N° 11: <i>Un color anaranjado para mi arco iris</i> Juego N° 12: <i>Un mandala de aromas y sabores</i> Juego N° 13: <i>¡Un mandala delicioso!</i>
Taller número 7	Juego N° 14: <i>Un color amarillo para mi arco iris</i> Juego N° 15: <i>Era un círculo de cartón y se transformó en...</i> Juego N° 16: <i>Un mandala de estación</i>
Taller número 8	Juego N° 17: <i>Un color verde para mi arco iris</i> Juego N° 18: <i>A crear un mandala con iconografía propia, te lo cuento sin palabras</i>

Taller número 9	Juego N° 19: <i>Un color azul para mi arco iris</i> Juego N° 20: <i>Un mandala virtuoso</i> Juego N° 21: <i>Un mandala en movimiento</i>
Taller número 10	Juego N° 22: <i>Un color magenta para mi arco iris</i> Juego N° 23: <i>Un mandala para la amistad</i> Juego N° 24: <i>Un mandala de objetos – poemas</i>
Taller número 11	Juego N° 25: <i>Un color violeta para mi arco iris</i> Juego N° 26: <i>Un mandala de despedida y bienvenida</i>
Taller número 12	Juego n°27: <i>Mi Mandala para la Paz.</i> Juego n°28: <i>Nuestro Mandala para la Paz</i> <i>Evaluación del dispositivo</i>

Nota: La tabla muestra la distribución de los juegos en talleres para ser desarrollados en un período de tres meses.

4.2.1.7. Diseño de los Materiales Disponibles y Necesarios para Llevar Adelante el Dispositivo

Para este trabajo que sostiene la relevancia de contribuir con la democratización de los bienes culturales y con el desarrollo de la capacidad creadora, se reconoce como necesidad asegurar que los educadores y estudiantes cuenten con los recursos convenientes, el juego artístico requiere arte y recursos para favorecer su despliegue el cual supone placer, ficción, hacer...

Figura 1

La exposición de arte - tarjetas de emoción y color



Nota: Tarjetas de íconos de la artista invitada Agó Páez Vilaró.

Figura 2

Bitácora



Nota: Utilizada por cada niño y niña que participa de la experiencia. Elaboración propia.

4.2.1.8. Criterios de Intervención

Este dispositivo que busca facilitar experiencias subjetivas e intersubjetivas, tiene una metodología interna con tres principios o criterios que guían las intervenciones de los coordinadores: descubrir, desplegar y crear. Estos criterios no tienen un orden lineal o consecutivo, sino que conviven de manera simultánea según en lo que el coordinador –mediante las consignas previstas o intervenciones– ponga énfasis o haga foco. Estos tres principios buscan promover repercusiones subjetivas e intersubjetivas y recursivas que favorezcan el despliegue de las capacidades de los niños y niñas de manera integral.

Descubrir el mundo, las ficciones; tiene que ver con cómo el profesional de la educación entiende la cultura. Desde esta propuesta se la concibe como un constructo en permanente reconstrucción y disponible a ser transformada por cada uno. Implica una posición ética del educador de transmitir aquello que primero él considera válido, por eso es el primero en atravesar la experiencia con los mandalas y, desde ese saber y placer, puede acompañar a los niños y niñas a jugar con ellos.

Desarrollar potencialidades está en relación con el rol del educador cuando propone experiencias con sentido al hacer juegos placenteros que permiten a cada niño/niña aprender a crear su mundo en colores, formas, dibujos, objetos, palabras y con su propio cuerpo. Trabajos con efecto de autoría. El desarrollo y el aprendizaje van de la mano, se implican. Sin experiencias de aprendizaje transformadores no hay despliegue de potencialidades. En esta

propuesta los juegos tienen objetivos específicos en los que se pueden discriminar pasos, modos de desplegar habilidades que están implícitas en las diferentes capacidades (intelectuales, afectivas, sociales) pero que en el juego artístico se manifiestan integradas y cuya integralidad es lo que se busca promover. Este criterio señala la importancia del **hacer**, el coordinador está atento a lograr condiciones de confianza para que el proceso creativo se inicie, distinguiendo los aportes-suplementos que puede dar para lograr inspirar al niño y que este pueda valerse de estrategias, técnicas y recursos para su creación. El coordinador interviene sólo cuando es necesario, ya sea para enseñarles las técnicas seleccionadas en cada juego, las cuales son muy simples, como para enseñar a pintar con lápices de colores, acuarelas, collage, y el uso de diversos recursos como cintas adhesivas, el uso de los pinceles, tijeras, pegamentos, etcétera. A esto nunca debe darlo por sabido. Provee explicaciones, opciones de cómo se podría realizar y se puede servir para ello de los mecanismos de creación e imaginación del artista.

El coordinador explicita el desafío de cada juego, las reglas que hay que cumplir, ofrece recursos y sostiene la organización interna de cada sesión, la cual repercute en el despliegue de aspectos intelectuales, afectivos, emocionales y sociales en la medida que mantiene el respeto a la palabra y modos de creación del otro, los tiempos de escucha y de ejecución del juego; el cuidado de la alternancia en la participación de cada uno de los integrantes del grupo y los modos de resolver conflictos. Estos aspectos se visibilizan en las distintas dinámicas que se ponen en juego tanto en el trabajo individual, en pareja o grupal. El educador y los estudiantes aprenden a conseguir acuerdos, estrategias y tomar decisiones consensuadas para que todos puedan sentirse autores.

Crear mandalas, dibujos, narraciones, construcciones, opiniones, interpretaciones, reflexiones, estrategias, supone propiciar producciones simbólicas-ficcionales cada vez más complejas en instancias individuales y grupales. Implica un coordinador atento a suscitar con las consignas el despliegue del proceso creativo en el cual las obras del artista, sus mandalas, son entendidos como imaginación cristalizada (Vigotsky, 2003), disponibles para ser disociadas (Disociación: consiste en romper la relación natural de los elementos en la cual fueron percibidos) y usadas al servicio del juego; para ser asociadas (Asociación: la unión de elementos disociados y transformados, es el segundo paso en la composición de los procesos de imaginación) y recombina- das por cada niño, niña (Combinación: de distintas imágenes, su organización en un sistema y este círculo se completa cuando la imaginación se materializa en imágenes exteriores, llegando a la etapa final del proceso: la cristalización) y así crear sus propios mandalas.

El coordinador está atento a observar si aparecen dificultades, inhibiciones que pueden estar en el inicio del proceso de creación. Cuando el niño no puede empezar, no puede invadir el espacio en blanco, a veces solo basta el trazo de un punto central desde donde el niño pueda empezar, o guiarlo a encontrar en sus bocetos una imagen-idea para que el proceso se desencadene. Otras veces, la dificultad se presenta en el despliegue del proceso a la hora de combinar ideas, buscar alternativas diferentes, entonces el terapeuta podrá valerse del material del artista para ilustrar el modo en que él/ella lo hace, recurrir a la idea de sus pares y/o la propia. En otros niños/niñas, el proceso no puede llegar a su fin, el niño/niña no puede decir **terminé**. Para esto es fundamental cierta modulación del tiempo, en las fichas de juego está estipulada aproximadamente. El coordinador ayuda al niño/niña a identificar y distinguir lo que cree que le falta para sentir que el trabajo ha concluido, y colaborar en ello. Situaciones que aprovecha para señalar que cada trabajo es valioso pero que es uno más, entre tantos otros juegos que se realizan. Que hay ideas que pueden quedar para otras instancias, y se respetará siempre el tiempo previsto.

Cada mandala creado (una ficción cristalizada) es una construcción que pasa a influir nuevamente, primero en el niño o niña que lo ha creado y luego al grupo con quien comparte su obra. Este escenario desencadena, así, un nuevo proceso creativo, que siempre es dinámico y abierto. El mandala es un espacio en blanco concebido como un espacio proyectivo y constructivo, se resuelve mediante consignas del coordinador que invita al niño/niña a producir ficciones (Rodulfo, 2019), narraciones orales, gráficas, plásticas y constructivas cada vez más complejas. El mandala es, por lo tanto, un objeto estético que contiene la esencia o verdad del sujeto, que se convoca al centro del esquema. Cada niño/niña, mediante el juego construye un idioma propio: una paleta de color que revela sus emociones y una iconografía: dibujos que representan y crean recuerdos-ideas importantes que hablan de su vida. Este lenguaje es dinámico, abierto y se transforma, complejizado con la misma experiencia. Así se proponen los mandalas, como diagramas, esquemas de representación de la experiencia subjetiva. Experiencia con sentido que liga los afectos, la emoción y la razón condicionada siempre por el momento y lugar histórico donde se habita, mientras se lo crea. En esta intervención, los mandalas se convierten en una estrategia que tiene una metodología interna, que responde a distintos objetivos para los que fue diseñado (el despliegue de la creatividad en el aprender, los procesos de simbolización de la emoción y el lazo social), criterios de intervención (descubre-desarrolla-crea) y un procedimiento que busca favorecer que cada niño/niña construya un idioma propio (paleta de color-emoción y una iconografía propia) mediante juegos artísticos

que promueven trabajos de autoría (Porello, 2008a). Estos juegos artísticos promueven efectos saludables tanto en una dimensión subjetiva (interdependiente del pensamiento lógico) e intersubjetiva, y el educador es quien acompaña, sostiene y es el responsable de estar atento a hacer foco en una como en la otra.

4.2.1.9. Rol del Educador/Coordinador durante la Intervención

El educador/coordinador requiere de experiencia y formación pertinente porque se necesita contar con un adulto capaz de estar disponible y atento a la palabra, al gesto, a la risa, a la alegría, al tacto, al movimiento de cada uno de los participantes y del suyo. Un profesional capaz de valorar el silencio, reconocer en él la sutil diferencia del silencio que da valor a la palabra dicha o la que espera ser escuchada, al silencio de la indiferencia, al silencio que acompaña un hacer muy sentido, al silencio de lo que no necesita o no tiene palabra o la falta de silencio que está ausente en los gritos o en la verborragia. Un educador/coordinador capaz de decidir sobre la conveniencia de su intervención o abstención en función de facilitar el despliegue del proceso creativo y el lazo social. A partir de lo planteado, se puede decir que el perfil del educador/coordinador no requiere ser un especialista en artes visuales, requiere más bien ser un profesional que trabaje de manera interdisciplinaria, que atienda la complejidad, que pueda tomar el aporte desde otras disciplinas y una experiencia contundente en la utilización del juego, de la expresión corporal, musical; es decir, cuya inteligencia emocional social y creativa le permita tener disponibles estos recursos propios para favorecer aprendizajes subjetivantes.

El Rol del educador/coordinador es promover la participación de cada uno de los niños/niñas ya que todos tienen un papel necesario en el desarrollo del juego; la comunicación respetuosa y amistosa porque los juegos propician el diálogo, la escucha y el aprendizaje por consenso; la cooperación, puesto que cada jugador contribuye –dando y pidiendo ayuda– a la consecución del juego; la creación y la diversión que es propia del juego a partir de estímulos –visuales, musicales, entre otros– para crear algo nuevo en un clima de confianza, alegría y libertad; los tiempos de silencio y los de la palabra que están implicados en el reconocimiento del valor de cada uno con relación al otro; la comprensión de los objetivos y consignas de cada juego en cada sesión, remarcando la dimensión de juego de cada propuesta. Esto debe hacerse de manera sintética e integrada, orientada a los aspectos que se pretenden fortalecer que figuran en cada ficha de juego. Las fichas han sido confeccionadas pensando en el coordinador quien

debe adaptar el lenguaje en función del grupo al cual está dirigido. Se propone además un momento de reflexión para la comprensión de que todos somos creativos y que para poder convivir en paz –vivir juntos– hay que aprender a cooperar, ayudar y compartir; estos modos de vincularse promueven el encuentro y favorecen una convivencia saludable en la medida que estén basadas en el respeto mutuo.

El educador desalienta la competencia y la agresión, **debe mediar ante un conflicto**, lo que requiere que sea neutral pero no indiferente, que vele por las reglas de juego y solo intervenga en la medida que aparezcan conflictos que permitan ser aprovechados para la reflexión y la creación de una salida creativa que contemple a todos los involucrados. Es decir, que orienta, guía y acompaña a los niños y niñas para que sean ellos los verdaderos actores del proceso de aprendizaje y logren manejar los conflictos de manera constructiva y subjetivante. El coordinador cuida especialmente el clima de confianza, de respeto y de silencio, necesario para que se despliegue el diálogo con los niños y niñas de manera tal que sean ellos los que puedan dar respuestas solidarias a sus conflictos y diferencias, a la vez que promoverá el diálogo, la empatía y el respeto por los demás. Que sea capaz de escuchar las dos partes, porque solo si se escuchan ambos lados, se puede estar en mejores condiciones para mediar y solucionar el conflicto. No prejuzgar, no calificar, no condenar y no excluir a nadie en las soluciones del conflicto. La solución se da con el acuerdo –una alternativa creativa– de las dos partes involucradas. De este modo, estas instancias de juego repercuten subjetiva e intersubjetivamente de manera saludable en la medida que se sostienen y celebran los aspectos singulares del procedimiento de creación de cada niño/niña y que le permiten entender que es en la propia experiencia y en lo que aporta el encuentro con los otros (maestros, pares, referentes culturales en la temática) donde se hayan los materiales para que lo original suceda.

4.2.1.10. Consigna y Fichas de Juegos

Consigna de Introducción:

Esta consigna será presentada por el coordinador en los tres primeros talleres. En los encuentros siguientes serán los niños/niñas quienes deberán plantearla.

En el primer taller el educador que dirige la intervención –coordinador– explica a los participantes del grupo los objetivos de la experiencia que van a realizar e informa que asistirán a esa sala una vez por semana. El coordinador describe las características especiales de los juegos que desarrollarán en los encuentros y les cuenta la importante función del educador que

cumple el rol de observador participante; quien observa y registra los juegos que ellos van a realizar.

A continuación, se propone la siguiente consigna para presentar al grupo: “en estos encuentros, cada semana vamos a dedicar un tiempo a jugar. Elegí algunos juegos artísticos que me gustaría enseñarles. He pensado hacer estos juegos porque son divertidos y nos hacen sentir felices. Además, son una oportunidad para aprender a comunicar y a expresar artísticamente nuestros pensamientos y emociones, también para aprender a escuchar a los otros y poder ver las diferencias en nuestras maneras de interpretar, sentir y comunicar las cosas cuando lo hacemos en forma creativa. También aprenderemos muchas cosas para desplegar nuestra creatividad, que es esa posibilidad que todos tenemos de hacer cosas originales. Eso creativo, distinto, novedoso lo logramos cuando combinamos ideas, nos valemos de lo que sabemos y buscamos respuestas distintas para alcanzar nuestros objetivos. No solo en el arte usamos la capacidad creativa, sino también en todo momento de nuestra vida, por ejemplo, cómo combinamos la ropa según nuestro gusto, cómo resolvemos una dificultad cuando nos falta un recurso y usamos otro que no habíamos pensado... ¿Quién puede dar otro ejemplo?

Los juegos que vamos a realizar en esta sala, son diferentes y con reglas muy especiales:

- Todas las personas participan y nadie pierde.
- Ninguna respuesta es correcta o incorrecta. Son solamente diferentes.
- El objetivo no es ganar, sino encontrar respuestas cada vez más originales y creativas.

Con estos juegos artísticos se pretende:

- Estimular el desarrollo de la imaginación y la creatividad, tanto en lo que se refiere a las palabras con juegos verbales, como la creatividad para dibujar, pintar y para construir objetos con diferentes materiales.
- Favorecer el desarrollo de la capacidad de expresión de las emociones mediante las creaciones, como así también poder descubrir los estados emocionales de sus compañeros.
- Potenciar el desarrollo de formas de relacionarse entre todos de manera amistosa, positiva y constructiva; esto los llevará a crear de manera creativa y cooperativa mandalas con mensajes que colaboren con la paz del mundo entero.

Fichas de Juegos:

Taller 1: Juego N° 1. Ayúdame a mirar

Aspectos que fortalece:

- Desarrollo emocional: placer por descubrir y aprender sobre una tradición, el uso del color y los dibujos para expresar ideas, emociones y sentimientos.
- Desarrollo cognitivo: atención. Concentración. Agudeza perceptual. Lenguaje: expresión y comprensión.
- Desarrollo social: comunicación: hábitos de escucha activa. Respeto por las ideas propias y ajenas. Cohesión grupal: sentimientos de pertenencia.

Descripción de la actividad: Al entrar a la sala los niños encuentran un ambiente muy armónico donde hay aromas y música tranquila. El salón tiene expuesta la exposición didáctica de las obras de la artista Agó Páez Vilaró y fotos con datos biográficos de la artista y de su atelier El Octógono, en Punta del Este, Uruguay. Se sugiere crear una distancia adecuada entre los niños espectadores y la obra para favorecer su apreciación. Sentados en ronda observan las obras. Se los invita a observar detalladamente y a debatir, guiados por diferentes preguntas que ampliarán el registro sensitivo de la obra. El coordinador les pregunta si les gustan o no. Si les produce alguna emoción. ¿Qué pueden observar acerca de cómo está compuesta la obra? Si lo que sienten tiene que ver con algo presente en la obra: una imagen o un color. Si estas obras tienen algo en común y cuáles son sus diferencias. A partir de la escucha atenta, y aprovechando las intervenciones de los niños, agrega que lo primero que tienen en común es que son círculos, porque esta artista encontró en esta forma circular –una tradición oriental llamada Mandala– su fuente de inspiración y el lenguaje para transmitir sus ideas.

El educador los alienta a observar qué tipo de personajes y dibujos aparecen en su obra. La presencia de caracoles, unicornios, hadas, ángeles, árboles, espirales se repite. La artista los utiliza como íconos que representan ideas. Con ellos busca transmitir su mensaje y además nos brinda datos de su camino espiritual y cómo encontró en el mandala un lenguaje. El educador comparte los conceptos e ideas que la artista ha desarrollado empezando por lo que la palabra Mandala significa: Mandala es una palabra del sánscrito –lengua sagrada de la India– que significa centro, círculo sagrado, contenedor de la esencia. La forma circular del mandala acompaña al ser humano desde los tiempos ancestrales. Representan el cosmos, la totalidad.

Los mandalas figuran en todas las religiones y culturas. Los rosetones de las iglesias góticas, el calendario azteca, son ejemplos típicos de mandalas.

El mandala es usado como soporte para la meditación, observar mandalas por unos minutos, colorearlos y crearlos permite llegar a ese estado. El coordinador les cuenta que la meditación permite descansar la mente, dejarla serena por unos minutos, esto es posible si somos capaces de centrarnos en nosotros mismos, en el aquí y el ahora; olvidándonos de las preocupaciones. Son muchas las cosas que cada día nos preocupan, las tareas escolares, las actividades extraescolares, exámenes, una discusión con un compañero de clase, una discusión en casa, etcétera. La artista dice que meditar es un ejercicio que sirve para serenarnos y poder escuchar nuestra voz interior. Que, si nos escuchamos, podremos despertar lo mejor de cada uno gracias a la creatividad que habita en nuestro interior.

El arte es para Agó Páez Vilaró, darnos cuenta de que todos tenemos la varita mágica de la creatividad. Que nacemos con ella y espera que la utilicemos. El arte, sería el sostén y la expresión de lo bello, lo perfecto y sublime. Es el lenguaje del espíritu. Y nos invita a que nos dejemos ayudar con el mandala para ir al centro de nuestro ser. Al llegar a nuestro punto de luz interior nos encontraremos con nuestra fuente divina de inspiración y creatividad. Activa todo nuestro potencial para crear nuestros propios círculos que logra armonizarnos y conectarnos con el presente.

“Si cada uno de nosotros logra encontrar su centro, podremos crecer desde adentro hacia afuera. El círculo nos conduce hacia ello. Conocernos internamente nos ayudará a conocer a los demás, aceptarnos, nos ayudará a aceptar a otros.” (Páez Vilaró, 2006, p.86)

El coordinador les cuenta datos biográficos o les pasa links que ayuden al niño/niña a comprender por qué la artista decidió ser artista a partir de que en su familia el arte era un modo de vivir, que ella es hija de un reconocido artista latinoamericano Carlos Páez Vilaró, y de su mano fue aprendiendo el amor y el trabajo que supone ser artista.

Además, explicará cómo su padre le enseñó y la estimuló desde pequeña a confiar en su creatividad. Él apenas le esbozaba una cruz o un círculo en una cartulina, y a partir de ello, la incentivaba a dibujar. Le mostraba que en la madre naturaleza debía descubrir las formas, los colores y las texturas; le señalaba que, de ese lenguaje armonioso en que la naturaleza se manifiesta, el arte debe valerse para aprender a expresarse. Para Agó, los nidos, las flores, las tormentas, las plumas, el canto de las gaviotas, fueron el mundo que portaba todos los secretos del color y la forma.

El amor por el cosmos de mi padre, despertó en mí la observación, aun antes de poder expresar con palabras todas sus enseñanzas de enorme sensibilidad (...) Mi padre me presentó el señor Sol y la señora Luna, a todas las estrellas humanizándolos. Así decoré mi mundo de luces doradas y estrellas, descubrí como retrataba al astro Rey; y eso despertó en mí una intensa curiosidad de conocerlo más profundamente. (2006, p.11)

Así, de padres a hijos, el amor al arte se va transmitiendo de generación a generación porque se comparten ideas, pasiones, imágenes y también una forma de vivir. Su abuela era muy solidaria, amaba la música y las manualidades; su abuelo era abogado de profesión, pero se hacía el tiempo para practicar el arte de la fotografía, rescataba imágenes de la antigua Colonia de Montevideo (Uruguay); le narraba historias a su padre que daban vida a esas imágenes con tanto valor histórico. Un día le regaló una bandera en cuyo centro latía un sol. Esa imagen cautivó a su padre y se transformó en una compañía constante en su búsqueda, un sol que dejó de ser el de esa bandera, para pasar a representar su fascinación por el candombe, la negritud y convertirse en el ícono de su obra.

Esa circularidad, que en Agó se repite como el sol de su padre, se echó a rodar, y después de un largo camino espiritual la hizo interrogarse acerca del sentido de la existencia humana, la llevó a descubrir otros caminos como el de Santiago de Compostela, la Ruta del Café, entre otros. Y así, un día, se encontró pintando todo en círculo, pero ya no eran soles. Esa forma se le imponía en cada producción, sin saber por qué. Fue una guía espiritual que visitaba su estudio y que al observar sus trabajos le dijo: “lo que tú estás pintando son Mandalas”, y a partir de allí, comenzó una investigación sobre ellos que aún continúa.

El coordinador señala al grupo de niños/niñas que tres personas –abuelo, padre e hija– pudieron darle tres sentidos diferentes al círculo. Tres universos culturales distintos, con deseos que abren caminos singulares. Y que de eso se trata la creatividad, encontrar la inspiración, lo que nos da las ganas suficientes para concretar eso con que se sueña. El deseo para crear nuestros propios proyectos. Y que ninguno es mejor o peor que otro, solo diferentes, porque remiten a la singularidad de cada persona.

El coordinador les cuenta que la propuesta busca que cada uno se sirva del mandala como estrategia para conocerse y expresarse con un idioma propio: una paleta de color que les permita contar sus emociones en colores y que puedan crear sus mandalas con dibujos que hablen de su vida y de sus sueños. La consigna para el trabajo es que cada uno, en una hoja, escriba el nombre de su artista preferido y las cosas que le gustan de él o ella.

Debate/Reflexión: El coordinador destaca que todos los juegos de este programa se inspiran en esta artista; pero que sería importante que ellos cuenten si tienen algún artista predilecto que los inspire o conmueva y por qué (no tiene que ser un artista plástico, puede ser músico, actor o alguna persona que los inspire o admiren por lo que hacen). Se trabaja con los niños sobre lo singular que resulta aquello que inspira a cada uno.

Materiales: Exposición didáctica de Agó Páez Vilaró. Recursos digitales, imágenes y música. Para encontrar materiales se puede buscar en la web en general y entrar en la página web de Agó Páez Vilaró y Carlos Páez Vilaró. Una hoja y un lápiz.

Tiempo: 30´

Estructura grupal: Individual

Taller 1: Juego N° 2. Caja del artista

Aspectos que fortalece:

- Desarrollo emocional: autoconfianza. Sentimientos de aceptación: cada participante tiene un papel necesario para el juego
- Desarrollo cognitivo: atención. Concentración. Agudeza visual. Lenguaje: expresión y comprensión. Creatividad verbal.
- Desarrollo social: comunicación. Sentimientos de pertenencia y cohesión grupal.

Descripción de la actividad: Sentados en ronda se le plantea al grupo de niños/niñas: “Con las cosas que encontraremos adentro de esta caja conoceremos un poco los recursos que usan los artistas en general pero especialmente encontraremos pistas para conocer más la obra de la artista; encontrarán imágenes de los dibujos que se repiten en su obra, son íconos-dibujos que representan ideas-recuerdos importantes que hablan de su vida y ustedes tendrán que encontrarlos dentro de las obras expuestas”. La idea es que la caja pase de mano en mano mientras suena la música. Cuando la música se detiene, quien tenga la caja en las manos la abrirá y sacará un elemento, sin elegir. El participante deberá decir: ¿qué es? ¿Para qué sirve? Y si es un recurso que podrían utilizar los artistas para crear sus obras o no, y si la artista los utilizó en la creación de estas obras expuestas. El coordinador se valdrá de estos recursos para conversar con los niños/niñas acerca de los recursos y materiales presentes en las obras del arte contemporáneo. Podrá tener disponible diferentes obras para ilustrarlo. Es decir, les cuenta y

les muestra obras de diversos artistas que usen materiales casi disparatados (neumáticos, latas de conserva, semillas, etcétera) y conversarán acerca de las transformaciones que fue teniendo el universo artístico con respecto a lo que se entiende por arte.

Cuando un niño/niña saque una tarjeta con un ícono, dibujo de la artista, se levantará e irá a buscar entre las obras que están expuestas a cuál pertenece y leerá el sentido que viene a ocupar en la obra de la artista. También se encontrarán con definiciones tales como mandala, arte, color, creatividad; al niño/niña que la haya sacado le corresponderá leerla.

Por ejemplo, el niño/niña saca una tarjeta con un caracol, leerá que la artista los dibuja representando su amor a la naturaleza, hecho que actúa como una invitación a detenerse a observar la naturaleza y despertar el amor por todos los seres vivos que nos rodean. El niño/niña se levantará y tratará de encontrar caracoles en las diferentes obras expuestas. O el niño/niña saca una tarjeta donde está la definición de arte que formula la artista: “El arte es descubrir que todos tenemos la varita mágica de la creatividad y nos invita a usarla”. Pone la tarjeta en el centro de la ronda y se pone en marcha la música nuevamente. El juego termina cuando se acaban los recursos de la caja y las tarjetas. En ese momento el coordinador formula la siguiente consigna: “se agruparán en pequeños grupos y tienen que crear un collage para definir qué es para ustedes Arte. Una vez terminado, compartirán lo realizado con el resto de los grupos respetando tiempos y turnos”.

Debate/Reflexión: El coordinador pregunta a los niños y niñas si les resultaron interesantes los datos acerca de las características del arte contemporáneo y les pregunta: ¿Han visto alguna obra de arte muy creativa o muy rara? ¿Les gustaría ir a un museo? Si fueran artistas, ¿con qué materiales les gustaría construir sus obras para que estas sean realmente creativas? De las obras plásticas que les mostré, ¿cuál les pareció más creativa? ¿Por qué? ¿Qué opinan de la exposición de arte de Agó Páez Vilaró? ¿Qué les parece la obra a partir de saber lo que significan sus dibujos? ¿Algo cambió en ustedes?...

Materiales: Cajas de cartón con elementos, reproducciones de obras de arte de diferentes artistas realizadas con diversos materiales, tarjetas con los íconos, definiciones y colores del arco iris utilizados por la artista; también pinceles, colores, bastidor, papeles. Además, podrán agregar latas de conservas, acuarelas, hilos, gemas, caracoles, tijeras, pegamento, purpurina, plumas, arena, hojas de árboles, botón, tiza de color, regla, papeles de diferentes texturas, fibras, lápices, crayones, fibras, pegamento de color, pegamento universal, tanza, semillas. La cantidad de materiales disponibles debe respetar que por lo menos haya un

elemento para cada uno de los participantes. Estos elementos, si bien algunos no son utilizados por esta artista en particular, nos dan la oportunidad de contarles a los niños/niñas que hoy, en el arte, se utilizan los materiales más disímiles, que esto es decisión del artista, según lo que pretenda realizar y transmitir. Es importante que el coordinador busque imágenes de obras de arte de artistas que trabajen con materiales diferentes; resulta fundamental mostrar imágenes de aquello que estamos hablando.

Tiempo: 60´

Estructura grupal: Gran Grupo (Todos los niños que conforman el grupo – en adelante: G.G.)

Taller 2: Juego N° 3. Somos burbujas

Aspectos que fortalece:

- Desarrollo emocional: autoconciencia. Identificación y expresión de emociones. Placer de crear: sentimientos de logro y dominio que mejoran el autoconcepto. Expresión emocional, de experiencias y de fantasías a través de dibujos y de la pintura.
- Desarrollo cognitivo: creatividad gráfico-figurativa, originalidad, conectividad, fantasía. Simbolización. Atención. Lenguaje, expresión y comprensión.
- Desarrollo social: comunicación verbal, hábitos de escucha activa y toma de decisiones. Empatía. Respeto por las producciones propias y ajenas.

Descripción de la actividad: La sala estará ambientada con música, aromas y luces que favorezcan la meditación. El coordinador los invita a caminar por la sala, respirar suavemente y a tomar conciencia de la respiración. Les pide que se estiren, relajen sus brazos, los levanten y suelten; que roten sus cabezas. Se sientan formando un círculo, cada uno con los brazos apoyados sobre sus piernas cruzadas. Cierran sus ojos y el coordinador les pide que imaginen ser burbujas. Les dice: “Imaginen que son una burbuja brillante y transparente. Desde ahí pueden observar todo, el viento sopla y los eleva. Están relajados y disfrutan. Empiezan un viaje e imaginan el lugar a donde desean ir. Pueden ver cómo es, hacia ahí van, el viento sopla a su favor. De repente, un obstáculo los para, intentan ver de qué se trata. Logran ver qué es, y se impulsan y pueden sortearlo y retomar el vuelo. Giran y giran, los colores los atraviesan y vuelven a tomar el camino hacia su lugar deseado. Otro obstáculo aparece, se resisten, buscan un modo de evadirlo. Se escapan y aprovechando una corriente de aire, siguen. Están más cerca

del lugar, ven todas las cosas hermosas que los esperan y, de repente, otro obstáculo más no los deja llegar, los detiene. Buscan evadirlo, por un lado, por otro y lo logran. Por fin, una brisa los lleva al lugar. Llegaron, están serenos y los colores inundan esa burbuja que son. ¿Qué colores los envuelven? ¿Cómo se sienten? ¿Cómo es ese lugar, qué cosas hay para hacer que les guste? Imaginen tres cosas que seguro tienen que estar en ese lugar soñado. Las ven, las disfrutan y se relajan, están muy contentos de estar ahí. Los colores y el aire los envuelven. Disfruten, respiren profundamente, permanezcan ahí”.

Pasado unos minutos, el coordinador los inducirá a mover las manos, los pies, los brazos, así todo el cuerpo y ya con los ojos abiertos; los invita a prepararse para dibujar y pintar. Entrega a cada niño/niña una hoja con dos mandalas y les recuerda que deben seguir las reglas de creación de mandalas: “Los mandalas empiezan y terminan en el centro o punto. Se pueden dibujar y pintar de adentro hacia afuera o de afuera hacia adentro. Lo importante es que mantengan la dirección hasta que esté terminado” (el coordinador estará atento a que estas reglas puedan sostenerse y si es necesario señalarlo). Luego les dará la consigna de dibujar en uno de los círculos los obstáculos que se les presentaron. Una vez dibujados, el coordinador les señalará que en el otro mandala de la hoja deberán dibujar y pintar con acuarelas el lugar soñado. Les pide que se concentren en qué colores los invadían y cuáles eran las cosas que había en el lugar. Una vez terminado, cada uno irá presentando sus trabajos y sus asociaciones. En un primer tiempo se reflexionará sobre el tiempo de meditación, luego sobre la identificación y dibujo de los obstáculos, así como también sobre los colores utilizados. Luego, acerca de la imaginación y el dibujo del lugar soñado, los colores utilizados y si la técnica de las acuarelas les resultó oportuna para expresar sus emociones. También se hará reflexionar sobre la influencia de la música en la realización del trabajo.

Debate/Reflexión: El coordinador les preguntará: ¿fue sencillo para ustedes relajarse? ¿Se pudieron concentrar en la respiración? ¿Pudieron visualizarse o sentirse burbuja, imaginar cómo era ese espacio? ¿Cómo se sintieron realizando esta experiencia? Si alguno tuvo dificultad en poder relajarse o imaginar, el coordinador les explica que eso lleva tiempo y que quizá esa relajación la logren en el momento que pinten el mandala. También les cuenta a los niños/niñas lo que la artista entiende y sugiere para la meditación, la importancia de la música, cómo se puede aprender a meditar con mandalas al observarlos unos minutos o creándolos. Luego, en ronda, cada uno mostrará y relatará cómo creó los distintos obstáculos; relatará qué eran, qué colores utilizaron y cómo resolvieron evadirlos imaginariamente. Una vez que todos hayan compartido el mandala de obstáculos, el coordinador señalará las coincidencias y diferencias

en los elementos o colores que se utilizaron para representar los obstáculos. Mostrando como para una misma consigna hay tantas respuestas como participantes. Se utilizará la misma dinámica, cada uno contará su lugar soñado, los elementos y colores presentes. Se reflexionará sobre la técnica de acuarelas, si les gustó, si hubiesen utilizado otros recursos o técnicas para representar dichas emociones o sensaciones. Una vez terminada la ronda, el coordinador les contará que es importante aprender a relajarse cuando se sientan molestos, nerviosos o simplemente desean estar relajados. La técnica para la meditación es muy sencilla, deben concentrarse en la respiración unos minutos, en las sensaciones que provienen del propio cuerpo, si aparecen pensamientos que buscan desconcentrarnos, solo hay que volver a prestar atención al ritmo de la respiración, solo sentir como entra y sale el aire del cuerpo; es muy sencillo y la pueden realizar en cualquier lugar y momento.

Materiales: Mandalas para colorear de formas básicas concéntricas o en espiral, dos para cada uno. Crayones y acuarelas. Música.

Tiempo: 90´.

Estructura grupal: Individual.

Taller 3: Juego N° 4. Los mandalas y el color

Aspectos que fortalece:

- Desarrollo emocional: placer de descubrir y aprender a expresar en colores sus emociones y sentimientos tanto positivos como negativos.
- Desarrollo cognitivo: creatividad gráfica. Atención. Lenguaje, expresión y comprensión.
- Desarrollo social: comunicación: hábitos de escucha activa. Cohesión grupal, sentimientos de pertenencia.

Descripción de la actividad: El coordinador les cuenta que el uso del color es un modo eficaz para expresar sus emociones y así construir un lenguaje expresivo que los represente: tomar conciencia de lo que cada color nos hace sentir nos ayuda a conocernos y aprender a usarlo con fines propios. A lo largo de toda la historia y en todas las culturas las personas han atribuido a los colores un significado. Con mucha rapidez los colores llegaron a simbolizar ideas y los investigadores han descubierto que los significados de los colores concretos han sido

sorprendentemente constantes en todas las culturas y épocas. Por ejemplo, el rojo puede representar el amor, pero también la ira. El azul puede representar la tranquilidad y también la tristeza. Gracias a la ambigüedad en el significado de los colores, podemos valernos de éstos según sea la emoción o sentimiento que experimentemos. El educador los invita a observar la serie de mandalas de la artista uruguaya, cada uno tiene un color predominante. La artista utiliza los colores del arco iris como su paleta de color y evita la utilización del color negro en sus obras.

La artista ha investigado sobre el color y cuenta que ella para pintar utiliza los colores del arco iris porque le sirven para comunicar sus ideas y siente que estos colores colaboran al bienestar de las personas gracias a la energía que propagan. Sostiene que los colores y la música nos ayudan, nos afectan en el plano físico, emocional, mental y psíquico. Y nos invita a aprender sobre ellos para que podamos servirnos de los colores para expresar lo que sentimos y recibir de los colores lo que necesitamos.

“El rojo nos da firmeza, voluntad, fortaleza y energía. El anaranjado nos da energía creadora, nos ayuda a desarrollar la creatividad, tiene que ver con lo materno, con la casa, con el abrazo y el pan casero. Con él podemos descubrir que el arte vive en nosotros, manifestando el amor que nace con la creatividad. Porque crear es amar. Amarillo es energía vital, brillo, libertad y poder. Nos ayuda a equilibrar las emociones y al lograrlo podemos brillar. El verde, sana y ama. Tiene el poder de la fuerza vital de amor que envuelve y sana todo lo que se desea con fuerza. Azul es paz, comunicación, profundidad, fuerza de voluntad, serenidad. Tiene el poder de la palabra, comunica lo interno con lo externo, trabaja para el equilibrio y la conexión con la verdad. Magenta dinámico y curativo. Nos conecta con nuestra intuición y con la fe. Nos permite ser intuitivos, adquirir confianza y lograr la seguridad interior. Violeta es fuerza, poder, transmutación, antiséptico y purificador. Tiene el poder de cambiar lo negativo en positivo y también nos permite movilizar y expulsar lo negativo de nuestra mente y cuerpo, logrando un equilibrio y paz.” Agó Páez Vilaró envía desde su corazón un mensaje de amor y paz a todos los niños. Les desea que cada uno experimente el mandala y haga brillar con fuerza el arco iris que habita en su interior y que con ese amor ayude a construir un mundo de paz.

Se presenta la consigna invitando a los niños a dividirse en grupos de cuatro-cinco, alrededor de un mandala en el piso. A cada niño se le entrega un mazo de tarjetas con diferentes colores, que desplegará sobre el piso en frente suyo, a modo de abanico. La idea es que pueda seleccionar entre ellas el color que represente la emoción que el coordinador mencione. El

coordinador les dice: “¿con qué color ustedes representarían la alegría?”. Cada niño toma un color y lo levanta. El educador nombra diferentes emociones o sentimientos y cada niño irá eligiendo el color que considere más apropiado. Aprovecha a señalar coincidencias y diferencias entre los participantes del grupo, como así también se valdrá de las contradicciones, por ejemplo, cuando eligieron el rojo para representar amor, pero también fue elegido para expresar la bronca. En las dos situaciones, el uso del color es correcto, porque un mismo color puede usarse para expresar emociones muy diferentes y es gracias a esa ambigüedad, o polivalencia del color, que uno puede usarlo según lo que desee transmitir. El significado siempre está en el autor. Cada niño y niña cuenta en su bitácora con mandalas para que pinten distintas emociones con la consigna: “Piensen en un sentimiento que quieran describir, como la alegría o la ira, elijan un color que lo represente, usen ese tono para cubrir el mandala. Repitan el mismo proceso con otras emociones (pueden hacerlo hasta con 8 emociones diferentes). Una vez que se sequen las pinturas, podrán compartirlas con sus compañeros”.

Debate/Reflexión: El coordinador les pedirá que expongan sus mandalas pintados y que cuenten qué les ha parecido ilustrar sus emociones con colores. ¿Creen que los colores que han elegido representan sus emociones apropiadamente? ¿Por qué? Es fundamental que el coordinador remarque que es necesario que como espectadores superemos una concepción restringida o preconcebida sobre el significado del color, así podremos comprender la gran variedad de interpretaciones. Muchas veces los artistas utilizan determinados colores porque la composición de la obra lo requiere, en términos del lenguaje plástico. Aquí estamos aprendiendo a usarlos para la expresión y el autoconocimiento personal.

Materiales: Exposición de mandalas, mazo de tarjetas con los siete colores del arco iris más blanco y negro. Bitácora para colorear las diferentes emociones y usar crayones, colores o fibras.

Tiempo: 45´.

Estructura grupal: Individual

Taller 3: Juego N° 5. Dígalo con mímica

Aspectos que fortalece:

- Desarrollo emocional: placer por descubrir y aprender a expresar sus emociones y sentimientos, agradables y desagradables. Placer de crear sentimientos de logro y dominio que mejoran el autoconcepto. Confianza en uno mismo y en los demás.
- Desarrollo cognitivo: creatividad verbal, flexibilidad, fluidez, originalidad, conectividad, fantasía. Creatividad dramática expresividad, originalidad, fantasía, conectividad... Atención, memoria, simbolización...
- Desarrollo social: empatía. Sentimientos de aceptación, cada jugador tiene un papel necesario para la realización del juego. Comunicación verbal y no verbal: hábitos de escucha activa, capacidad de diálogo, de toma de decisiones.

Descripción de la actividad: El coordinador los invita a sentarse en ronda y les cuenta que este juego es para ver cuán entrenados están en poder percibir o adivinar lo que el otro está sintiendo. El coordinador conversa con ellos acerca de lo importante que es darse cuenta qué emociones sentimos como también descubrir qué siente un compañero, si le está pasando algo... Les pregunta si ellos pueden percibir o darse cuenta cuando un compañero está enojado o triste, o si un familiar está contento, o si alguien está nervioso o asustado. Si es así, ¿cómo se dan cuenta? ¿En qué se fijan? Los gestos del rostro, la postura, la voz son simples indicios o detalles que se visibilizan y condicionan una conversación o el clima de todo un encuentro. Porque, a veces, con las palabras queremos decir una cosa y el cuerpo muestra otra. Es importante que el coordinador de ejemplos. Divididos en pequeños grupos, uno pasará al frente e interpretará con mímicas la emoción que la artista dibujó en una tarjeta que el coordinador le muestra. El resto de los grupos debe adivinar y el que adivine primero pasa al frente a representar la siguiente emoción. Así sucesivamente, hasta que todos los grupos hayan participado y se hayan usado todas las tarjetas. Como cierre, el coordinador puede decirles que las emociones nos corren por el cuerpo como un perfume en una habitación y no sabemos nunca hasta que rincón inundará. Por eso, a veces de alegría nos salta una lágrima, por amor nos brillan los ojos, nos ponemos rojos de vergüenza, abrimos mucho los ojos de sorpresa, transpiramos de susto. Es importante saber lo esencial que son las emociones en nuestras vidas para poder conocernos y comprendernos entre todos.

Debate/Reflexión: ¿Les gustó este juego? ¿Les fue fácil representar esas emociones? ¿Por qué? ¿Les fue fácil adivinar en los otros de qué se trataba la emoción que sentían? En el grupo que observaban todos hacían gestos parecidos, ¿cuáles? ¿Hubo algún gesto que los

confundió? ¿Por qué? Reflexionen sobre situaciones en las cuales, al guiarse por los gestos de sus compañeros o familiares, se equivocaron en lo que les querían decir o viceversa.

Materiales: Tarjetas con emoticones y definiciones de emociones.

Tiempo: 20'.

Estructura de grupo: Pequeño Grupo (en adelante: P.G.)

Taller 4: Juego N° 6. El arco iris que somos

Aspectos que fortalece:

- Desarrollo emocional: placer por descubrir y aprender a expresar sus emociones y sentimientos: positivos y negativos. Placer por crear, sentimientos de logro y dominio que mejoran el autoconcepto. Confianza en uno mismo y en los demás.
- Desarrollo cognitivo: creatividad verbal, flexibilidad, fluidez, originalidad, conectividad, fantasía. Creatividad dramática expresividad, originalidad, fantasía, conectividad... Atención, memoria, simbolización...
- Desarrollo social: empatía. Sentimientos de aceptación, cada jugador tiene un papel necesario para la realización del juego. Comunicación verbal y no verbal, hábitos de escucha activa, capacidad de diálogo, de toma de decisiones.

Descripción de la actividad: El coordinador recibe a los niños/as en un espacio ambientado con música, luces, telas o papeles de diversos colores del arco iris; los invita a sentarse en ronda y les cuenta que con este juego descubrirán la influencia que tienen los colores en nuestras vidas. “Estos nos influyen mediante todo lo que nos rodea: vestimentas, decoración, alimentos, etcétera. Por eso es importante aprender a utilizarlo según lo que necesitemos. La artista nos cuenta que cada color del arco iris: rojo, naranja, amarillo, verde, azul, magenta y violeta, producen distintos efectos”. El color rojo: al usarlo tonifica, estimula, dinamiza. Significa fortaleza, amor, sacrificio, optimismo, victoria. También sangre, fuego, agresividad, excita el apetito y la combatividad. Según la artista, hay que evitar usarlo en una sala de estudio o en las salas de esperas de consultorio. Es apropiado usarlo para decorar cuartos en donde se realicen actividades físicas, comedores, estudios de danza. El color naranja: es el más generoso de todos los colores, es un color que ayuda a lograr un equilibrio entre lo que deseamos y nuestro espíritu. Estimula la paciencia y la tolerancia. Desarrolla nuestro trabajo artesanal (con

las manos), promueve la amistad, la sociabilidad, y potencia la creatividad, la confianza en sí mismo. No lo recomienda para dormitorios, estudios y oficinas. El color amarillo: promueve la energía de prosperidad y abundancia. Estimula la jovialidad, emotividad, intelectualidad, la ciencia y la búsqueda, nos da luz, inteligencia, nobleza. Ayuda a analizar y razonar mejor. Ayuda a eliminar el miedo y la angustia. La artista sugiere que es un buen color para la cocina, alegre y positivo, no es recomendable en zonas de estudio porque suele sobreestimular, pero si se lo combina con el violeta, puede contrarrestarlo. Los tintes claros del amarillo resultan positivos en las paredes y proporcionan calidez. El rojo, naranja y el amarillo son colores antifatiga, deberían ser usados en inviernos por ser tan estimulantes y tónicos. El color verde: es un color sereno y sedante. Evoca los ambientes naturales. Es agradable en sus tonos claros para la cocina, los verdes oscuros para pisos y armarios. El verde neutraliza la tensión. Es propicio para las salas de teatro y sanatorios. Es calmante y tranquilizador, promueve la cicatrización, la inflamación e infecciones. Da fe y esperanza, respeto, servicio y amistad. También puede generar angustia, ansiedad e incrementa el apetito. Es un color que promueve la salud. El color azul: es el más frío e inmaterial de los colores, es el color del infinito y del mar. Observarlo, usarlo o trabajar con él ayuda a reducir el estrés porque calma, y relaja. Ayuda a exteriorizar los pensamientos con bondad y sutileza. Ayuda a dar valor a las propias ideas, propicia la comunicación, tiene que ver con la palabra y la verdad. Fomenta la tolerancia, la justicia y la caridad. El color turquesa: da la sensación de frescura y vitalidad, es más versátil que el verde expande el sentido del espacio, evoca cielos y mares por su contenido de azul. Es bueno para dormitorios y baños. Color magenta: observarlo, usarlo o trabajar con él estimula la apertura de la intuición. Incrementa el color mental y la inteligencia. Expande habilidades psíquicas y receptivas. Permite la conexión con la conciencia universal. Proyecta energía vital al cerebro, sistema muscular y óseo. Ayuda a incrementar la memoria, infunde calma. Libera tensión y ansiedad. Disminuye el dolor. Revitaliza el cerebro. Recomendado para dormitorios. El color violeta: usarlo y trabajar con él nos da energía. Unifica la mente, el cuerpo y el espíritu. Incrementa el poder creativo y la imaginación. Es un fuerte energizante, ayuda a transformar lo negativo en positivo, el odio en amor, la guerra en la paz, la oscuridad en luz. Es el mejor color para la meditación y la introspección. El color blanco: es la síntesis de todos los colores, se asocia a la tranquilidad y a la armonía de nuestras emociones. El color negro: es la negación del color, simboliza la noche. Significa el rigor, la prudencia, la sinceridad, la elegancia y también la tristeza, el luto, el odio. La artista sostiene que la creación de un mandala de colores ayuda a lograr el equilibrio entre el cuerpo, la mente y las emociones. Al crearlo, podemos

reconocer nuestros desequilibrios internos al detectar los colores ausentes o los que están presentes en exceso. A partir de la identificación de lo que sentimos, se puede utilizar el o los colores y sus gamas para que nos ayuden a armonizar nuestras emociones. Cuando decimos gama significa una sucesión de colores del espectro, considerando que esta sucesión tal y como aparece al ser descompuesta por la luz, ofrece una ordenación perfecta. Y esto ayudaría a producir una sensación de armonía interior.

La artista invita a descubrir el arco iris que está dentro de nosotros: rojo, anaranjado y amarillo son los colores relacionados con la tierra. Azul, magenta y violeta relacionados con el cielo y todos están unidos por verde del corazón. Así, propone un juego que es “ser un arco iris de luz” a través del trabajo con el sonido, el color y la forma para lograr el equilibrio, la armonía y la paz. Para que hagamos una pequeña meditación y trabajemos cada color del arco iris, nos regala un mandala para que cada uno lo coloree y se valga de este aprendizaje para crear.

El coordinador introduce la consigna invitando a los niños y niñas a relajarse y a dejarse llevar por la imaginación. Cada uno puede estar sentado o acostado, el coordinador los orienta a tomar conciencia de su respiración, dejar ir los pensamientos y preocupaciones, a tomar conciencia de la posición del cuerpo, y cuando están muy relajados se los induce a imaginar: “Vamos a visualizarnos reposando sobre la hierba, justo ha dejado de llover. Se siente muy bien, corre una brisa, puedo escuchar el canto de los pájaros y empiezo a visualizar un arco iris justo frente sobre mí... puedo mirar cada uno de sus colores. Lo miro, lo recorro y me detengo en cada uno de los colores. Siento como todos los colores del arco iris me cubren todo el cuerpo, desde la cabeza a los pies, en forma de espiral, me baña con su energía pasando por mis pies, piernas, muslos, caderas, espalda, cuello, cabeza, siento que me impregno con cada color. Esos colores llegan hasta nuestro corazón, uniéndonos a través del sentimiento del amor que trae paz. Nos quedamos disfrutando unos segundos de esa energía de unidad y luego de a poco vamos volviendo a nuestro estado presente, nos preparamos así para poder crear” (si es posible, se puede invitar salir a los niños al parque o al campo, a fijar la vista en el suelo, la tierra, el pasto, para que cuando observen el paisaje durante unos cuantos minutos puedan ver la gran diferencia de los colores que hay, perciban así mucho más sus brillos y su profundidad). El coordinador entregará un mandala creado por la artista con el símbolo de la paz, los niños/niñas lo deben colorear trabajando con los colores del arco iris, respetando las reglas, prestando mucha atención, especialmente en sostener la dirección elegida (del centro hacia afuera o de afuera hacia el centro) hasta terminar de pintarlo.

Debate/Reflexión: Sentados en ronda el coordinador pregunta: ¿les fue fácil tomar conciencia sobre la respiración? ¿Pudieron imaginar, visualizaron el arco iris? ¿Tuvieron alguna dificultad por pensamientos o ideas que venían a su mente? ¿Pudieron resolverlo concentrándose en la respiración? ¿Usaron todos los colores del arco iris? ¿Qué colores predominan en tu mandala? ¿Por qué crees que los elegiste?

Materiales: Pinceles, colores del arco iris más blanco y negro. Los mandalas diseñado por la artista con tres símbolos de la paz.

Tiempo: 60´.

Estructura de grupo: Trabajo individual.

Taller 4: Juego N° 7. Te regalo un círculo

Aspectos que fortalece:

- Desarrollo emocional: empatía, confianza. Placer de inventar a partir de un objeto y sentimientos de aceptación, cada jugador tiene que compartir y respetar lo producido por cada uno.
- Desarrollo cognitivo: liberarse del pensamiento convencional y desarrollar la capacidad del sujeto para producir ideas diferentes (flexibilidad). Creatividad verbal (fluidez, flexibilidad, originalidad). Lenguaje oral, expresión y comprensión.
- Desarrollo social: comunicación verbal, hábitos de escucha activa y toma de decisiones.

Descripción de la actividad: El juego consiste en una prueba de los usos posibles de un círculo. El docente leerá el poema “Te regalo un círculo” (Porello, 2008). Un círculo para jugar, para usarlo de túnel, de casa, de espejo. Un círculo para hacer ula ula, para usarlo de techo en los días de lluvia y como burbujero en los días de verano. Un círculo para usarlo de rueda y así recorrer caminos y descubrir el mundo. Un círculo para rebotar hasta el cielo y convertirlo en globo para volar o que te sirva de sol en los días nublados. Un amigo te da un círculo para ser tu espejo, para esconderte adentro... para que juntos caminen por laberintos que te lleven al tesoro que está siempre en el centro (de uno). Un amigo te regala un círculo para guardar tus cosas preferidas (flores, caracoles de mar, tarjetas de audífonos, figuritas, naipes, letras de canciones...). Para encerrar y no dejar escapar los monstruos, los bichos o las cosas que no te gusta. Un amigo te regala un círculo para pintarlo con tus colores preferidos y que sea

tu bandera. Para que esté vacío y puedas mirarlo en silencio dejando volar tu imaginación. Un niño con un círculo nos cuenta lo que le importa, el lugar donde vive, lo que ve por su ventana, las letras de su nombre, la fecha de su nacimiento, sus emociones y con todo esto ha construido su mayor tesoro (aunque a veces no lo sepa), un niño encontró un círculo, el espejo le mostró lo que refleja y lo que esconde. Cuando un niño tiene un círculo para guardar sus cosas, las que le importan, reinventa un mundo que puede sostener con sus propias manos. Un niño creó con un círculo su mundo. Otro niño creó con un círculo su mundo. Creo que siempre hay lugar para que existan todos los mundos posibles. Que dos mundos cercanos se hacen más bellos y cuando muchos círculos se toman de la mano crean un mundo con sentido. Sentados todos en ronda, el coordinador entregará a cada uno de los participantes una hoja y un lápiz para completarla. La consigna es la siguiente: “Haz una lista de todas las cosas para las que te podría servir un círculo. Piensa en cosas interesantes y originales. Si bien te damos algunas pistas para seguir inventando, puedes escribir lo que se te ocurra, lo que te imagines, aunque te parezcan ideas disparatadas. Te regalo un círculo para... Te regalo un círculo para hacer... Te regalo un círculo para usarlo de... Te regalo un círculo para guardar... Te regalo un círculo para esconder... Te regalo un círculo para crear...” (El coordinador leerá la consigna para ver si todos la comprenden.) Se les da 10´ para completar. Y cada uno lee las ideas que escribió.

Debate/Reflexión: ¿Cómo les resultó la actividad? ¿Han escrito todas las ideas que se les ocurrieron? Si dejaron alguna afuera ¿cuáles fueron y por qué? ¿Cómo se han sentido inventando? ¿Qué sentimientos les despierta este tipo de juego?

Materiales: un lápiz y la Bitácora

Tiempo: 20´.

Estructura de grupo: Trabajo individual.

Taller 5: Juego N° 8. Un color rojo para mi arco iris

Aspectos que fortalece:

- Desarrollo emocional: autoconciencia. Identificación y expresión de emociones. Placer de crear, sentimientos de logro y dominio que mejoran el autoconcepto. Expresión emocional, de experiencias y de fantasías a través de dibujos y de la pintura.
- Desarrollo cognitivo: creatividad gráfico-figurativa, originalidad, conectividad, fantasía. Simbolización. Atención. Lenguaje, Expresión y comprensión.

- Desarrollo social: comunicación verbal, hábitos de escucha activa y toma de decisiones. Empatía. Respeto por las producciones propias y ajenas.

Descripción de la actividad: Se prepara la sala generando un espacio tranquilo, donde la música y la iluminación colaboren con la relajación y la conexión con el color rojo; su ícono es un árbol y se cuenta con un mandala de la artista que puede disponerse bien visible. El coordinador invita a los niños y niñas a sentarse en círculo y les dirá: “vamos a poner en suspenso, desconectarnos de todas las cosas que nos preocupan, nos vamos a olvidar de las tareas escolares, los problemas de la familia, alguna discusión con los amigos, o de las obligaciones que tenemos después del taller y nos vamos a conectar con el aquí y el ahora. Dejaremos descansar la mente, para eso vamos a concentrarnos en nosotros mismos, en nuestro cuerpo y nuestra respiración. Buscaremos una postura sentada o acostada que nos resulte tranquila y cómoda. Una vez encontrada la postura apoyamos nuestros brazos sobre las piernas dejando relajadas las manos o unimos los dedos de una mano con los de la otra. Tomando conciencia del tacto de las manos cuando se tocan, podemos unirlos apoyando los dedos de una mano con los de la otra. O si elegimos estar acostados, dejamos que nuestros brazos y manos caigan relajados sobre el piso. Nos centramos en la respiración. Nuestra mente se centra en la entrada y en la salida de aire. Notamos como entra el aire y como sale. Prestamos atención a la pequeña pausa entre la entrada y la salida de aire. Si nuestra mente se va a otros pensamientos, volvemos a centrar la atención en la respiración.

Dejamos que la respiración ocurra de manera natural, no tratamos ni de hacerla más profunda, ni tampoco de suavizarla, solamente nos centramos en ella. Cuando llevemos un rato respirando, hacemos un recorrido por todo el cuerpo. Comenzamos por los pies, las piernas, la espalda, la cabeza; sentimos como pesan cada parte del cuerpo y movernos ahora nos costaría mucho. Y seguimos centrándonos en la entrada y salida de aire, en la respiración.

Hoy tomaremos conciencia del color rojo en nuestra vida, el rojo es un color que nos tonifica y nos da la energía suficiente para que, con optimismo, logremos con amor todo aquello que soñamos. Relajados y conectados con nuestra respiración vamos a visualizarnos sentados muy cómodos sobre la rama de un árbol, disfrutando del ruido de las hojas y de los colores de sus frutos. Podemos sentir que somos tan livianos como una gota de rocío que se desliza por sus ramas y así nos desplazamos por toda su copa, percibimos las diferentes formas de sus ramas, hojas y la dureza de la corteza de su tronco. Observamos cómo se acercan los pájaros a disfrutar de su sombra. De repente, el centro del tronco irradia una luz roja, la cual nace como

un espiral tibio que nos envuelve de pies a cabeza; recibimos su fortaleza y amor en cada parte del cuerpo. Disfrutamos de esa energía que llega desde las raíces de la tierra y nos hace sentir felices de que ese color se haya depositado en uno. Apoyamos las manos sobre el pecho, respiramos, disfrutamos. A continuación, abrimos los ojos y reflexionamos sobre cómo nos hemos sentido. El coordinador le entrega a cada niño/niña su bitácora con el mandala que la artista creó para que ellos trabajen con ese color. La consigna es entonces, que colorean el mandala con el rojo y su gama, respetando siempre las reglas para colorear mandalas. Especialmente, sostener la dirección del principio hasta el final. También pueden escribir todo lo que han sentido o quisieran expresar, por ejemplo, acerca de para qué utilizarían la fuerza del color rojo en su vida.

Debate/Reflexión: Sentados en ronda el coordinador pregunta: ¿les fue fácil tomar conciencia de la respiración? ¿Pudieron imaginar, visualizaron el color rojo? ¿Tuvieron alguna dificultad por pensamientos o ideas que venían a su mente? ¿Pudieron resolverlo concentrándose en la respiración? ¿Pudieron sentirse livianos como una gota? ¿Visualizaron la luz roja que nacía del tronco del árbol? ¿Sintieron el calor tibio que los envolvía?

Materiales: Mandalas número 1 el árbol, el color rojo para cada niño, colores del rojo y toda su gama. Se pueden agregar diferentes materiales para este trabajo, todos de color rojo. También le pueden agregar plateado o dorado.

Tiempo: 15´.

Estructura de grupo: Individual.

Taller 5: Juego N° 9. Pintura con aire musical

Aspectos que fortalece:

- Desarrollo emocional: placer de crear, sentimientos de logro y dominio que mejoran el autoconcepto. Expresión emocional, de experiencias y de fantasías a través de dibujos y de la pintura. Placer kinésico.
- Desarrollo cognitivo: creatividad gráfico-figurativa, originalidad, conectividad, fantasía. Simbolización. Atención. Lenguaje, expresión y comprensión.
- Desarrollo social: comunicación verbal, hábitos de escucha activa y toma de decisiones. Cooperación, hacer una obra inspirada en la música y movimiento espontáneo.

Descripción de la actividad: El coordinador le entrega a cada niño un pincel y les propone que imaginen que “están pintando en el aire”. Los invita a hacer los gestos de pintar el cielo, las paredes, el suelo, diferentes formas (líneas, curvas, círculos, serpentinatas, etcétera) con fondo de música instrumental. Luego, cada niño pasa a elegir unos de los mandalas en blanco pegados en la pared y se le da una paleta con color a cada uno para que comiencen a pintar en su afiche al ritmo de la música. La música irá variando de ritmos: lentos, cumbias, cuartetos, infantil, candombe, reggaetón, folclore, etcétera. Cuando lo indique el coordinador, los niños cambiarán de afiche pasando a pintar el de su compañero de la derecha, luego el que tienen en frente y así sucesivamente. Una variante podría ser invitar a los niños al centro de la sala para que bailen y al parar la música cada uno debe ir a cualquier afiche y seguir trabajando en el mismo. Transcurrido 10 minutos, cada niño deberá ponerle un título a la obra sobre la que está trabajando en ese momento, basado en la imagen finalizada.

Debate/Reflexión: ¿Qué sintieron cuando pintaban en el aire? ¿Fue una actividad placentera? Al cambiar de afiche, ¿les fue fácil continuar el trabajo en el del compañero? ¿Les fue fácil abandonar su mandala para que otro lo continúe? ¿Les influía el tipo de música en el trazo realizado? ¿En qué se inspiraron para poner el título?

Materiales: 240 pinceles, 24 papeles afiches, música con varios ritmos de música, témpera de dos colores, 30 paletas de pintor (pueden ser bandejitas o platos descartables).

Tiempo: 40’.

Estructura grupal: G.G.

Taller 5: Juego N° 10. Imagina ¿qué sucede ahí?

Aspectos que fortalece:

- Desarrollo emocional: autoconfianza. Placer de jugar y crear con otros.
- Desarrollo cognitivo: creatividad verbal. Lenguaje comprensivo y expresivo. Concentración. Atención-creatividad dramática.
- Desarrollo social: comunicación verbal, hábitos de escucha activa y toma de decisiones. Respeto por la libre expresión. Cooperación. Cohesión grupal, sentimientos de pertenencia.

Descripción de la actividad: Sentados en ronda frente a una obra de Agó Páez Vilaró, el coordinador guía la lectura de imagen asegurándose la participación de todos los

participantes. Luego los niños se agrupan de a pares y se les entrega una hoja con la siguiente consigna: “Elijan dos íconos de la artista que esté presente en esta obra; por ejemplo, la mariposa y un caracol o el árbol y un ángel (la elección del ícono es libre). Imaginen ¿cómo pueden sentirse cada uno?; ¿en qué lugar están?; ¿cuál es la situación? Inventen una historia y escriban el diálogo que podrían estar teniendo estos personajes”. Se les da 10 minutos para crear y se los invitará, de a una pareja a la vez, al centro de la ronda a representar el diálogo creado. Para esto, los niños/niñas contarán con accesorios (alas de mariposas, cuerno de unicornios, flores, gusanos, alas de ángeles, caracoles, peces) que los ayudarán para la dramatización. Estos recursos serán preparados por el coordinador.

Debate/Reflexión: ¿Disfrutaron la actividad de crear juntos un diálogo a partir de una obra de arte? ¿Hubo algún detalle que observaron en la imagen que les determinó la temática del diálogo? ¿Se les ocurrió rápido la idea? ¿Tuvieron algunas dificultades para inventar el diálogo? En el momento que tuvieron que dramatizar, ¿pudieron imaginar y sentir ‘ser ese personaje’? ¿Lo disfrutaron? ¿Cómo les resultó la tarea de tener que dramatizar ante el grupo el diálogo creado con el compañero?

Materiales: 1 obra de arte de Agó Paéz Vilaró. Recursos para la dramatización, papel y lápiz.

Tiempo: 30’.

Estructura grupal: P.G.

Taller 6: Juego N° 11. Un color anaranjado para mi arco iris

Aspectos que fortalece:

- Desarrollo emocional autoconciencia. Identificación y expresión de emociones. Placer de crear: sentimientos de logro y dominio que mejoran el auto concepto. Expresión emocional, de experiencias y de fantasías a través de dibujos y de la pintura
- Desarrollo cognitivo: creatividad gráfico-figurativa: originalidad, conectividad, fantasía. Simbolización. Atención. Lenguaje, expresión y comprensión.
- Desarrollo social: comunicación verbal, hábitos de escucha activa y toma de decisiones. Empatía. Respeto por las producciones propias y ajenas.

Descripción de la actividad: Se prepara la sala generando un espacio tranquilo, donde la música y la iluminación colabore con la relajación y la conexión con el color anaranjado; su ícono es una esfera entre las manos. El coordinador invita a los niños a sentarse en círculo; le dirá a los niños y niñas lo siguiente: “vamos a poner en suspenso, o desconectarnos, todas las cosas que nos preocupan, nos vamos a olvidar de las tareas escolares, los problemas de la familia, alguna discusión con los amigos, o de las obligaciones que tenemos después del taller. Y nos vamos a conectar con el aquí y el ahora, dejaremos descansar la mente, para eso vamos a concentrarnos en nosotros mismos en nuestro cuerpo y nuestra respiración. Buscaremos una postura sentada con las piernas cruzadas y nuestros brazos sobre ellas; relajamos nuestras manos con las palmas hacia arriba. Nos centramos en la respiración. Nuestra mente se centra en la entrada y en la salida de aire. Notamos como entra el aire y como sale. Prestamos atención a la pequeña pausa entre la entrada y la salida de aire. Si nuestra mente se va a otros pensamientos, volvemos a centrar la atención en la respiración. Dejamos que la respiración ocurra de manera natural, no tratamos ni de hacerla más profunda, ni tampoco de suavizarla, solamente nos centramos en ella. Cuando llevemos un rato respirando de esta manera, hacemos un recorrido por todo el cuerpo. Comenzamos por los pies, las piernas, la espalda, la cabeza; sentimos como pesa cada parte del cuerpo y movernos ahora nos costaría mucho. Y seguimos centrándonos en la entrada y salida de aire, en la respiración. Hoy tomaremos conciencia acerca del color anaranjado en nuestra vida, es el color más generoso de todos los colores y viene a traernos alegría. Vamos a dejar que esa luz generosa, que nos viene a enseñar sobre la paciencia y la tolerancia, llegue y se deposite sobre nuestras manos. Pueden imaginarla entre las manos como una esfera movidiza de arcilla, que irradia calor y unas profundas ganas de jugar con esta arcilla, la moldean, imaginan muchas cosas; tienen paciencia y muchas ganas de crear. Imaginen en qué quieren moldear con esa esfera naranja. Visualizamos darle forma, la fuerza del naranja es pura creatividad, se nutre de todo lo que lo rodea, y una vez que esté terminado lo dejamos girar nuevamente y volver a convertirse en esfera. A continuación, el coordinador pondrá entre las manos de cada uno de los niños/niñas, una esfera de masa de sal anaranjada, y lo invitará a disfrutar de su textura, que siga creando todo aquello que se le ocurra, lo arme y desarme, recordándole que tiene toda la libertad. Después de unos minutos, el coordinador lo invita a dejar la esfera de masa sobre el piso, y lo induce a imaginar cómo esa esfera de luz se expande y nos envuelve. Les dice: “Ahora deben juntar una mano sobre la otra, respirar profundamente, lo disfrutan y ahora sí abren los ojos”. Y el coordinador le entrega la bitácora a cada niño/niña con el mandala que la artista creó para que ellos trabajen con este este color.

La consigna será que creen aquello que imaginaron, a partir de la esfera que la artista dibujó en ese mandala, y que colorean el mandala con el anaranjado y toda su gama, respetando las reglas.

Debate/Reflexión: ¿Cómo se han sentido? ¿Les gustó trabajar con masa? ¿Pudieron realizar objetos? ¿Qué objetos crearon? ¿Algunos de esos objetos fueron dibujados a partir de la imagen del mandala? ¿Con qué les resultó más sencillo crear, con masa o dibujando? ¿Por qué?

Materiales: Masa o plastilina color naranja. Mandalas dibujados por la artista para trabajar este color para cada niño/niña. Pintura de color anaranjado y blanco para lograr toda su gama.

Tiempo: 15´.

Estructura de grupo: Individual.

Taller 6: Juego N° 12. Un mandala de aromas y sabores⁶

Aspectos que fortalece:

- Desarrollo emocional: placer de crear, sentimientos de logro y dominio que mejoran el autoconcepto. Expresión emocional.
- Desarrollo cognitivo atención, concentración, agudeza perceptual. Creatividad verbal y constructiva plástica. Lenguaje comprensivo y expresivo. Pensamiento asociativo. Capacidad de simbolización.
- Desarrollo social: comunicación verbal, hábitos de escucha activa y toma de decisiones. Cooperación, hacer un cuadro con pintura de dedos. Respeto por la libre expresión.

Descripción de la actividad: Estando los niños sentados en ronda, el coordinador crea con música un clima cálido y les cuenta que el espacio se llenará de olores y sabores. Les propone a los niños que cierren los ojos, o se los tapen con un pañuelo y el coordinador irá abriendo diferentes frasquitos o rociadores con distintos aromas. Por ejemplo, los rocía con aroma de vainilla y les pregunta “¿a qué te recuerda este aroma? Si no les trae ningún recuerdo, imaginen de qué se trata, o imaginen alguna situación o lugar. En un papel escriban con pocas palabras esta asociación”. Así seguirán proponiendo diferentes olores y aromas: café, té, flores;

⁶ Experiencia inspirada en los Talleres de animación de la Lic. Myriam Alloco.

productos cosméticos: alcohol, pintura de uñas; especias: orégano, canela, laurel, nuez moscada. Mientras el niño/niña huele, debe mantener sus ojos cerrados. Los niños/niñas tendrán un mandala con formas básicas y un lápiz donde dibujarán y el que quiere escribirá aquello de donde creen que provee el aroma u olor, es muy importante que puedan identificar qué recuerdo les trae y si no a qué cosas lo asocian. En un segundo tiempo, el coordinador preparará trozos de diferentes frutas: manzana, naranja, pomelo, limón y también galletas dulces, chocolate, azúcar, sal, pochoclos, palomitas de maíz o papas fritas. La consigna será: ahora le toca el turno a los sabores que les haré probar mientras mantienen los ojos cerrados. Y luego volverán a dibujar y a escribir a qué saben las cosas que prueban y qué recuerdos les trae o imaginan. Luego se propone a todos los niños que muestren los dibujos y/o lean lo que cada sabor les hizo recordar, pensar o imaginar.

Debate/Reflexión: Sentados en ronda, el coordinador pregunta: ¿Les gustó esta experiencia? ¿Les fue fácil imaginar a partir de los aromas y de los sabores? ¿Qué tipo de recuerdos, imágenes, ideas, tuvieron? ¿Cómo se sintieron dibujándolos? ¿Por qué eligieron ese dibujo para representar ese recuerdo? Es importante que el coordinador les señale que todas esas experiencias, recuerdos, sensaciones, están disponibles siempre para que cada uno las use para crear, combinándolas en historias, cuentos, dibujos, juegos... estos mandalas serán parte de los bocetos a los que tienen que recurrir para crear mandalas muy originales. De esto depende la creación de ¡una obra única!

Materiales: Caja de aromas, café, té, flores; productos cosméticos: alcohol, pintura de uñas, dentífrico; especias: orégano, canela, laurel, nuez moscada. Caja de sabores: manzana, naranja, pomelo, limón, galletas dulces, chocolate, azúcar, sal, palitos de maíz o papas fritas. Recursos para creación de mandalas: golosinas, platos descartables, quince cintas adhesivas, dos bolsas de caramelos y galletitas surtidas.

Tiempo: 45´.

Estructura de grupo: Individual.

Taller 6: Juego N° 13. ¡Un mandala delicioso!

Aspectos que fortalece:

- Desarrollo emocional: placer de crear, sentimientos de logro y dominio que mejoran el autoconcepto. Expresión emocional.

- Desarrollo cognitivo: atención, concentración, agudeza perceptual. Creatividad verbal y constructiva plástica. Lenguaje comprensivo y expresivo. Pensamiento asociativo. Capacidad de simbolización.
- Desarrollo social: comunicación verbal, hábitos de escucha activa y toma de decisiones. Cooperación, hacer un cuadro con pintura de dedos. Respeto por la libre expresión.

Descripción de la actividad: Estando los niños sentados en ronda, se los invita a que se agrupen de a cuatro. El coordinador le proveerá a cada grupo un plato o una bandeja circular, una bolsa con golosinas y galletitas dulces para que puedan crear un mandala delicioso. También cintas adhesivas (para que puedan adherir las golosinas al plato). El terapeuta les contará que crearán un mandala comestible. Que la idea es que logren con esos dulces, crear un mandala muy original. Que es una buena idea a la hora de cocinar o preparar una torta de cumpleaños, hacerlo inspirados en este arte. Siempre respetando las reglas para su creación grupal. El desafío del juego: construir mandalas cada vez más originales. Reglas: - Todas las personas participan. - Nadie pierde, nadie gana. - Ningún mandala es correcto o incorrecto son solo diferentes. - Un mandala se crea o se pinta desde el centro hacia afuera o desde afuera hacia al centro, la clave es no cambiar la dirección hasta que esté terminado. - Al finalizar la obra se le debe poner un título muy original. Una vez que todos los grupos hayan presentado su mandala, se tomará una fotografía. Y disfrutarán de construir esos mandalas todos juntos, saboreándolos. Estas instancias se aprovechan para señalar, que de eso se trata el proceso creativo una vez que se llega a la cristalización de un objeto. Un mandala delicioso marca el fin de un proceso. Y es tiempo del desarme.

Debate/Reflexión: Cada grupo elegirá quien será el encargado/a, de hablar y compartir el título del mandala, lo que quisieron transmitir y contarán cómo fue el proceso de creación (dificultades, oportunidades que surgieron a partir del material usado, de las ideas y del modo en que cada participante condicionó la construcción del mandala). Se buscará que los niños/niñas observen con detenimiento y dialoguen acerca de si creen haber logrado el objetivo. Si el mandala es original, ¿qué cosas lo hacen novedoso? ¿Qué cosas le agregarían o quitarían para que el mandala se más original? Si el título suma o no originalidad. Y si este mandala creado refleja la participación de todos. Si pudieron respetar la construcción respetando la dirección durante todo el proceso creativo y si esto les resultó sencillo. Si pudieron ponerse de acuerdo, si tuvieron que resolver algún conflicto; ¿cuál fue? y ¿cómo lo resolvieron? ¿Pudieron respetar las sugerencias de todos los participantes? ¿Crearon alguna estrategia para asegurarse

la participación de todos? ¿Quedaron conformes con lo realizado? ¿Les gustó este tipo de juego donde nadie pierde o nadie gana?

Materiales: Galletas dulces, chocolate, caramelos, chupetines, todo aquello que esté disponible y sea de fácil acceso para el grupo con quien se esté trabajando. Platos o bandejas descartables, quince cintas adhesivas, dos bolsas de caramelos y galletitas surtidas.

Tiempo: 20´.

Estructura grupal: P.G.

Taller 7: Juego N° 14. Un color amarillo para mi arco iris

Aspectos que fortalece:

- Desarrollo emocional: autoconciencia. Identificación y expresión de emociones. Placer de crear, sentimientos de logro y dominio que mejoran el autoconcepto. Expresión emocional, de experiencias y de fantasías a través de dibujos y de la pintura.
- Desarrollo cognitivo: creatividad gráfico-figurativa, originalidad, conectividad, fantasía. Simbolización. Atención. Lenguaje, expresión y comprensión.
- Desarrollo social: comunicación verbal, hábitos de escucha activa y toma de decisiones. Empatía. Respeto por las producciones propias y ajenas.

Descripción de la actividad: Se prepara la sala generando un espacio tranquilo donde la música y la iluminación colabore con la relajación y la conexión con el color amarillo; su ícono es el sol. El coordinador invita a los niños y niñas a sentarse en círculo; le dirá a los niños y niñas lo siguiente: “vamos a poner en suspenso, a desconectarnos de todas las cosas que nos preocupan, nos vamos a olvidar de las tareas escolares, los problemas de la familia, alguna discusión con los amigos, o de las obligaciones que tenemos después del taller. Y nos vamos a conectar con el aquí y el ahora, dejaremos descansar la mente, para eso vamos a concentrarnos en nosotros mismos, en nuestro cuerpo y nuestra respiración. Buscaremos acostarnos, dejamos que nuestros brazos caigan relajados sobre el piso y nuestras manos con las palmas hacia arriba. Nos centramos en la respiración. Nuestra mente se centra en la entrada y en la salida de aire. Notamos como entra el aire y como sale. Prestamos atención a la pequeña pausa entre la entrada y la salida de aire. Si nuestra mente se va a otros pensamientos, volvemos a centrar la atención en la respiración. Dejamos que la respiración ocurra de manera natural, no tratamos ni de

hacerla más profunda, ni tampoco de suavizarla, solamente nos centramos en ella. Cuando llevemos un rato respirando, abrimos los brazos y piernas como si fuéramos una estrella. Respiramos profundamente y recorremos con el aire todo nuestro cuerpo. Comenzamos por los pies, las piernas, la espalda, la cabeza; sentimos como pesan cada parte del cuerpo y movernos ahora nos costaría mucho. Y seguimos centrándonos en la entrada y salida de aire, en la respiración. Hoy tomaremos conciencia acerca del color amarillo, es el color que promueve la energía de la abundancia y la felicidad. Hoy nos visualizamos como el sol, seremos una estrella. Nos dejamos rodear por una fuerza amarilla, dejamos que su calor nos recorra, sentimos como sus rayos de luz entran por los pies, manos y cabeza; esto hace que salgan los miedos y angustias. Hacemos que entre tanta luz como sea necesaria para que no quede ninguno. Y así nos convertimos en uno de sus rayos. El cuerpo es luz, los brazos y piernas son rayos que llegan a todos los lugares de la Tierra, llevando luz y calor. La luz amarilla da ganas de investigar y permite llegar a entrar por las ventanas de las casas, avisando a que ha llegado la mañana, quedando a la tarde en la plaza para que otros niños sigan jugando; cuidando de las plantas del campo... y dando calor en invierno a todos los que tienen frío. Imaginamos por donde viajarían nuestros rayos; que ciudades o playas visitarían. Llegamos a ese lugar, visualizamos e imaginamos qué hay en ese lugar, disfrutamos, permanecemos, descansamos. Ahora respiramos profundamente, juntamos los brazos y piernas; lentamente comenzamos a movernos; abrimos los ojos y nos sentamos. Reflexionemos sobre ¿cómo nos hemos sentido? Luego, el coordinador le entrega a cada niño/niña la bitácora con el mandala que la artista creó para que ellos trabajen con este color. La consigna será que coloreen el Sol que la artista les regaló y si quieren pueden dibujar, a partir de cada rayo, las cosas que había en cada lugar que han visitado.

Debate/Reflexión: El coordinador les preguntará si pudieron visualizar el color amarillo, si pudieron imaginar y visualizar cada lugar, qué cosas había que lo hacían que ese lugar sea alegre, que permitía disfrutar y descansar. El coordinador cuidará que cada uno se exprese, sea escuchado y respetado. Recuperará ideas de ayuda, solidaridad y empatía con la necesidad de los otros y la importancia de reconocer las cualidades que hacen que un lugar sea sentido como placentero y que permita descansar.

Materiales: Mandalas dibujados por la artista para trabajar este color por cada niño/niña. Pintura de color amarillo y blanco para lograr toda su gama. Y fibras o crayones de todos colores para que puedan dibujar lo que imaginaron.

Tiempo: 15´.

Estructura de grupo: Individual.

Taller 7: Juego N° 15. Era un círculo de cartón y se transformó en...

Aspectos que fortalece:

- Desarrollo emocional: placer de crear, sentimiento de logro y dominio que mejoran el autoconcepto.
- Desarrollo cognitivo: creatividad plástico-constructiva, flexibilidad, fluidez, originalidad, elaboración. Capacidad de síntesis, configuración del todo mediante la integración de partes. Simbolización. Atención. Lenguaje, expresión y comprensión.
- Desarrollo social: comunicación verbal, hábitos de escucha activa y toma de decisiones.

Descripción de la actividad: Se le entrega a cada niño un círculo (de cartón grueso o telgopor, con un diámetro entre 20 y 40 cm y con un espesor no menor de 5 cm, de cualquier material, pero debe ser tridimensional para que permita construir objeto-escultura) y se les da la consigna “imaginen que podría ser este círculo” / “para qué podría servir” / “en qué lo podrían transformar”. Transcurrido un minuto, el coordinador preguntará a cada niño su idea y las anotará en un afiche o pizarrón, visible para todos. Luego les propone que formen parejas, cada uno aportará su círculo y se les entregará un rollo de cinta de papel repitiendo la consigna: “En qué se podrían convertir estos círculos”; transcurridos tres minutos, el coordinador vuelve a preguntarles a los diferentes grupos sus ideas y las anota. Luego se repite lo mismo, pero en grupos de cuatro niños/niñas, luego de seis, luego de ocho y siempre se van registrando las nuevas creaciones. Para finalizar, se les pide que conformen dos grandes grupos. Cada grupo deberá organizarse cooperativamente y decidir juntos la idea que van a representar y cómo se distribuirán las tareas. El desafío es crear con estos círculos un objeto muy original, se les da entre siete a diez minutos para realizarlo. Concluida las dos obras de arte, deberán presentarla al otro grupo para compartir entre todos, las ideas. Y se anotan. Como cierre, el coordinador enumerará todas las ideas que les surgieron (desde la instancia individual, pasando por todas las creaciones grupales). Señalando semejanzas, repeticiones y la variedad de cosas en las que se puede convertir un círculo de cartón. Y los invita a crear entre todos, una sola obra que no haya sido ya dicha o hecha.

Debate/Reflexión: ¿Les sorprenden todas las ideas que surgieron? ¿De qué manera? ¿Les fue más fácil inventar solos o con sus compañeros? ¿Les costó ponerse de acuerdo, hubo

alguna idea que la consideran realmente original y que les haya sorprendido? ¿Cuál?; ¿por qué?
¿Hubo alguna idea que no se anotó o no la dijeron por temor a que no sea correcta?; ¿cuál es?
¿Creen que trabajar en grupo los volvió más creativos? ¿Por qué?

Materiales: Círculos de cartón, cintas de papel.

Tiempo: 40´.

Estructura de grupo: Individual, parejas, P.G. y G.G.

Taller 7: Juego N° 16. Un mandala de estación

Aspectos que fortalece:

- Desarrollo emocional: placer de crear, reconocimiento y valoración del trabajo propio.
- Desarrollo cognitivo liberarse del pensamiento convencional y desarrollar la capacidad del sujeto para producir ideas diferentes (flexibilidad). Respetar las reglas de creación de mandalas. Comunicación. Creatividad plástica-constructiva.
- Desarrollo social: cooperativismo: placer de trabajar con otros, respetar las opiniones y elecciones de cada uno de los participantes.

Descripción de la actividad: En el piso de la sala habrá mandalas gigantes, pueden ser dibujados con tizas o cintas; se armarán pequeños grupos de cuatro o cinco participantes por mandala y el coordinador recordará las reglas para su creación: 1. Un mandala siempre se debe pintar o crear para cada uno. 2. Comenzar y terminar en el centro o punto. 3. Los mandalas se deben crear de adentro hacia afuera o viceversa, es importante que mantengan la dirección hasta concluirlo. El coordinador les habla de la importancia de tomar conciencia de la naturaleza, los invita a que observen cómo se transforma el paisaje en cada estación. Si es posible, este trabajo se realiza en la naturaleza, sobre el pasto o la arena, eso contribuiría mucho a generar un escenario inspirador para la creación. Si no es posible, el coordinador deberá ser muy creativo para lograr que los aromas, frutos, plantas, los sonidos del agua y los pájaros, lleven la naturaleza a la sesión; y los alentará a que observen, huelan y toquen asegurando que todos participen en igual medida. Se le entrega a cada grupo una canasta o caja con recursos naturales (semillas, hojas, flores, frutos, piedras, ramas, arena) y se los anima a recolectar otros del espacio que los rodea. Podrán agregar todos los elementos que tengan disponibles, zapatillas, ropa. Solo hay que usar mucho la imaginación y lograr muchos detalles. Luego deberán poner

un título original que represente la idea que quisieron representar. Al terminar todos juntos recorrerán los mandalas gigantes realizados por los grupos, uno por grupo deberá ser el vocero y contar cómo lo realizaron, las dificultades o dudas que tuvieron, las ideas que fueron apareciendo hasta decidir el título.

Debate/Reflexión: El coordinador preguntará si han respetado las reglas de creación del mandala y del trabajo grupal. Cuándo y cómo resolvieron organizarse para que todos aporten ideas y armen su parte. Cuáles han sido sus dificultades. Cuáles fueron las primeras ideas que se les ocurrieron y qué los llevó a transformarlas. Aprovechará para dialogar sobre si les gusta estar al aire libre, qué estación del año les resulta más placentera, qué tiempo le destinan en la semana a estar al aire libre y a tomar conciencia de la naturaleza que los rodea. En qué se inspiraron para poner este título, por qué consideraron que este era el título más original. Se toman fotografías de los mandalas realizados y se desarman.

Materiales: Mandalas gigantes, canastos o cajas con recursos de la naturaleza, pegamentos, hilos.

Tiempo: 30´.

Estructura de grupo: P.G.

Taller 8: Juego N° 17. Un color verde para mi arco iris

Aspectos que fortalece:

- Desarrollo emocional: autoconciencia. Identificación y expresión de emociones. Placer de crear, sentimientos de logro y dominio que mejoran el autoconcepto. Expresión emocional, de experiencias y de fantasías a través de dibujos y de la pintura.
- Desarrollo cognitivo: creatividad gráfico-figurativa, originalidad, conectividad, fantasía. Simbolización. Atención. Lenguaje, expresión y comprensión.
- Desarrollo social: comunicación verbal, hábitos de escucha activa y toma de decisiones. Empatía. Respeto por las producciones propias y ajenas.

Descripción de la actividad: Se prepara la sala donde la música y la iluminación colaboran en generar un clima de relajación y de conexión con el color verde. Su ícono es el corazón. El coordinador invita a los niños y niña a sentarse en círculo; les dirá lo siguiente: vamos a poner en suspenso, a desconectarnos de todas las cosas que nos preocupan, nos vamos

a olvidar de las tareas escolares, los problemas de la familia, alguna discusión con los amigos, o de las obligaciones que tenemos después del taller. Y nos vamos a conectar con el aquí y el ahora, dejaremos descansar la mente, para eso vamos a concentrarnos en nosotros mismos en nuestro cuerpo y nuestra respiración. Buscaremos una postura sentada o acostada que nos resulte tranquila y cómoda. Una vez encontrada la postura apoyamos nuestros brazos sobre las piernas dejando relajadas las manos o unimos los dedos de una mano con los de la otra. Tomando conciencia del tacto de las manos cuando se tocan, podemos unir las manos apoyando los dedos de una mano con los de la otra. O si elegimos estar acostados, dejamos que nuestros brazos y manos caigan relajados sobre el piso. Nos centramos en la respiración. Nuestra mente se centra en la entrada y en la salida de aire. Notamos como entra el aire y como sale. Prestamos atención a la pequeña pausa entre la entrada y la salida de aire. Si nuestra mente se va a otros pensamientos, volvemos a centrar la atención en la respiración. Dejamos que la respiración ocurra de manera natural, no tratamos ni de hacerla más profunda, ni tampoco de suavizarla, solamente nos centramos en ella. Cuando llevemos un rato respirando, hacemos un recorrido por todo el cuerpo. Comenzamos por los pies, las piernas, la espalda, la cabeza; sentimos como pesan cada parte del cuerpo y movernos ahora nos costaría mucho. Y seguimos centrándonos en la entrada y salida de aire, en la respiración. Hoy tomaremos conciencia acerca del color verde en nuestra vida, el verde es color del corazón. Moveremos nuestras manos y las pondremos sobre nuestro corazón, tomaremos conciencia de su ritmo. Imaginamos que todo el verde de la naturaleza viene hacia mi corazón llenándome de vida, el verde de los campos, de las sierras, de los árboles. El verde cura, seda y tranquiliza. Imaginamos que ese verde nace en nuestro corazón y se irradia por todo nuestro cuerpo, confiamos en la naturaleza que nos provee de todo lo que necesitamos. Esa generosidad del verde participa desde nuestro corazón con nuestros amigos, animales y seres de vida que comparten nuestro espacio. Imagina cómo nace esa luz verde de tu corazón y llega a cada uno de ellos con tu amistad, esa que los envuelve y fortalece. También puedes pensar en una persona que esté enferma, o en alguien que crees que está sufriendo y que necesitaría de la fuerza del color verde. Imagínala y envuélvela en un corazón verde para que la proteja. El verde siempre llevará fe, paz y esperanza. Disfruta de esa energía de esperanza y fe; presiona tus manos sobre tu pecho, respira, disfruta de ese efecto sanador. A continuación, abrimos los ojos y reflexionamos: ¿cómo se han sentido? El coordinador le entregará a cada niño/niña el mandala que la artista creó para que ellos trabajen con este color. La consigna será que escriban dentro de cada corazón aquellas personas, lugares

o animales que quieran llenar de la energía que ofrece el color verde. Y luego lo pintan con verde y toda su gama.

Debate/Reflexión: El coordinador les pregunta si pudieron visualizar el color verde, si pudieron imaginar y visualizar a las personas queridas que sienten en su corazón; si identificaron a alguna persona que creen que necesita ayuda y enviarle esa luz verde, como deseo de amor y protección al otro. El coordinador cuida que cada uno se exprese, sea escuchado y respetado. Recupera ideas de ayuda, solidaridad y empatía con la necesidad de los otros y la importancia de pedir ayuda cada vez que sea necesario.

Materiales: Mandalas del color verde para cada niño/niñas, color verde y toda su gama.

Tiempo: 15´.

Estructura de grupo: Individual.

Taller 8: Juego N° 18. A crear un mandala con iconografía propia, te lo cuento sin palabras

Aspectos que fortalece:

- Desarrollo emocional: Placer de crear, reconocimiento y valoración del trabajo propio.
- Desarrollo cognitivo: Liberarse del pensamiento convencional y desarrollar la capacidad del sujeto para producir ideas diferentes (flexibilidad). Respetar las reglas de creación de Mandalas. Comunicación. Creatividad Plástica-Constructiva.
- Desarrollo social: Comunicación verbal: hábitos de escucha activa y toma de decisiones. Empatía. Respeto por las producciones propias y ajenas.

Descripción de la actividad: El coordinador señalará la importancia de que cada uno aprenda a crear sus propios mandalas. Para eso, les indica lo siguiente: Primero le toca a cada uno dibujar las cosas que hablan de su vida; ellas serán íconos, signos que por su forma representan cosas importantes para cada uno. Esos dibujos serán sus bocetos o borradores a los que tienen que recurrir para crear sus mandalas, son los que harán únicas sus obras. No olviden elegir colores que representen sus emociones. Luego, entregará círculos de cartulina o cartón blanco donde habrá frases que ayudarán a identificar temáticas que puedan servir para orientar, tales como: ‘los bichos o animales preferidos’; ‘las cosas que guardo como un tesoro’; ‘los

bichos o monstruos que me asustan'; 'las palabras que me hacen bien'; 'las palabras que me hieren'; 'las cosas que pierdo por ahí'; 'las cosas que junto o colecciono donde voy'; 'los lugares donde me gusta estar'; 'mis comidas preferidas', también habrá vacíos, libres, para que creen los bocetos que quieran. Una vez que hayan trabajado en esos bocetos, el coordinador les dará la siguiente consigna: creen un mandala que responda al título: "Este soy yo". Un Mandala con idioma propio, donde utilizarán los bocetos creados (no tienen que ser todos), lo importante es que no falten aquellos que son esenciales para representarlos; que hablen de sus vidas, pero sin palabras. No olviden, respetar las reglas para su creación: -A un mandala siempre debes pintarlo o crearlo para ti. -Con tus bocetos y colores elegidos has construido un idioma propio. Es con él que debes construir tus mandalas, eso hará que tu obra hable de tu vida. -El mandala comienza y termina en el centro o punto. - Los mandalas se deben pintar de adentro hacia afuera o viceversa, es importante que mantengas la dirección hasta concluirlo. -Recuerda que no hay mandalas correctos o incorrectos, lo esencial es que sea tuyo. Ponle un título muy original.

Debate/Reflexión: El coordinador les preguntará si les fue sencillo identificar las cosas que hablan de su vida, si les costó dibujarlas, si abandonaron alguna idea por esa dificultad. También les preguntará si han respetado las reglas de creación del mandala y cuáles son las ideas que se les ocurrieron pero que luego transformaron. ¿Por qué las cambiaron? ¿Qué imagen eligieron para poner en el centro del mandala? El coordinador cuidará que cada uno se exprese, sea escuchado y respetado.

Materiales: Mandalas de papel en blanco para dibujar, crayones o lápices de colores.

Tiempo: 70'.

Estructura de grupo: Individual.

Taller 9: Juego N° 19. Un color azul para mi arco iris

Aspectos que fortalece:

- Desarrollo emocional: Autoconciencia. Identificación y expresión de emociones. Placer de crear: sentimientos de logro y dominio que mejoran el autoconcepto. Expresión emocional, de experiencias y de fantasías a través de dibujos y de la pintura.
- Desarrollo cognitivo: Creatividad gráfico-figurativa: originalidad, conectividad, fantasía. Simbolización. Atención. Lenguaje: expresión y comprensión.

- Desarrollo social: Placer de trabajar con otros, respetar las opiniones y elecciones de cada uno de los participantes.

Descripción de la actividad: Se prepara la sala generando un espacio tranquilo, donde la música, el sonido del agua y la iluminación colaboren con la relajación y la conexión con el color azul. Su ícono es el planeta Tierra. El coordinador invita a los niños y niñas a sentarse en círculo y les dirá lo siguiente: vamos a poner en suspenso, a desconectarnos de todas las cosas que nos preocupan, nos vamos a olvidar de las tareas escolares, los problemas de la familia, alguna discusión con los amigos, o de las obligaciones que tenemos después del taller y nos vamos a conectar con el aquí y el ahora, dejaremos descansar la mente, para eso vamos a concentrarnos en nosotros mismos; en nuestro cuerpo y nuestra respiración. Buscaremos una postura sentada o acostada que nos resulte tranquila y cómoda. Una vez encontrada la postura, apoyamos nuestros brazos sobre las piernas, dejando relajadas las manos o unimos los dedos de una mano con los de la otra. Tomamos conciencia del tacto de las manos cuando se tocan, podemos unir las manos apoyando los dedos de una mano con los de la otra. O si elegimos estar acostados, dejamos que nuestros brazos y manos caigan relajados sobre el piso. Nos centramos en la respiración. Nuestra mente se centra en la entrada de aire y en la salida de aire. Notamos como entra el aire y como sale. Prestamos atención a la pequeña pausa entre la entrada y la salida de aire. Si nuestra mente se va a otros pensamientos, volvemos a centrar la atención en la respiración. Dejamos que la respiración ocurra de manera natural, no tratamos de hacerla más profunda ni tampoco de suavizarla, solamente nos centramos en ella. Cuando llevemos un rato respirando hacemos un recorrido por todo el cuerpo. Comenzamos por los pies, las piernas, la espalda, la cabeza; sentimos como pesa cada parte del cuerpo y movernos ahora nos costaría mucho. Y seguimos centrándonos en la entrada y salida de aire, en la respiración. Hoy tomaremos conciencia acerca del color azul en nuestra vida, el azul es color de la comunicación, tiene que ver con la palabra y con la verdad. El azul es el color de la sabiduría, de eso que aprendemos y vale la pena compartir con los demás. Hoy haremos un viaje, relajados volaremos al cielo azul de la noche, respiraremos la paz y la relajación que nos ofrece este cielo tan azul. Vamos a empezar a imaginar, visualizar desde lejos nuestro planeta. Podemos distinguir los continentes, el agua de sus mares y océanos. Todo se ve calmo, la Tierra gira, y se detiene por unos segundos y puedes ver un bosque, unas casas con muchas luces encendidas, mucha vida juntos. Puedes sentir la armonía, hay comprensión y hay bondad. La Tierra sigue girando, de valles a bosques, del campo a la ciudad. El sol y la luna siempre juntos trabajando... Nada te ha detenido hasta que ahí, en un rinconcito del planeta, hay un gajo donde empieza la vida a

extenderse, no sabes de qué planta se trata, pero no tienes apuro. Te detienes a observar cómo la vida se extiende, observas su tallo, sus hojas, la fuerza del nacimiento. Y como un chispazo de luz, perdido en un rinconcito del planeta, se abre una flor blanca, que crece, crece y crece..., puedes observar como desde su centro nacen las estrellas y tú eres testigo. Las luces de las estrellas te iluminan y todo el cielo también. Aprovechas el vuelo de una paloma, porque ya has descubierto el mensaje que lleva en su pico: el valor de la vida. Respiras y vuelas sintiendo mucha paz... Ahora respira profundamente, lentamente comienza a moverte; abre los ojos y siéntate. Reflexiona sobre cómo te has sentido. A continuación, el coordinador le entregará a cada niño/niña el mandala que la artista creó para que ellos trabajen con este color.

Debate/Reflexión: El coordinador invita a los niños y niñas a compartir el trabajo realizado y a contar cómo se han sentido. Si les es fácil expresar a otros lo que sienten, en quién pueden confiar sus problemas; a quién o quiénes prefieren contarles sus alegrías. ¿Es importante escuchar?

Materiales: Mandalas dibujados por la artista para trabajar el color azul para cada niño/niña. Pintura de color azul y blanco para lograr toda su gama. Se puede agregar materiales como lentejuelas, piedritas, canutillos, hilos, telas y pegamento.

Tiempo: 15´.

Estructura de grupo: Individual.

Taller 9: Juego N° 20. Un mandala virtuoso

Aspectos que fortalece:

- Desarrollo emocional: Fortalecer la autoestima. Placer de crear, reconocimiento y valoración del trabajo propio.
- Desarrollo cognitivo: Liberarse del pensamiento convencional y desarrollar la capacidad del sujeto para producir ideas diferentes (flexibilidad). Comunicación. Creatividad plástica-constructiva.
- Desarrollo social: Cooperativismo: placer de trabajar con otros, respetar las opiniones y elecciones de cada uno de los participantes.

Descripción de la actividad: El coordinador les pide que se sienten en ronda y les propone que en este juego van a tener que pensar en aquellas cosas que sienten que hacen bien.

A veces cuesta mucho reconocer aquellas cosas positivas que tenemos. Crear este mandala les servirá para reconocer las múltiples cualidades que cada uno tiene. Esto les dará una mayor sensación de bienestar y confianza en sí mismo. También servirá para que en grupo podamos pensar que todos, de manera singular, tenemos cualidades positivas; que no todo el tiempo podemos sostenerlas porque hay situaciones que nos desbordan y no permite actuar como se quisiera. Entenderlo permite conocerse más a uno mismo y aumentar la comprensión de la conducta de los otros. Primero van a cerrar los ojos y van a pensar en aquellas cualidades o formas de ser que les gusta de sí mismo. Por ejemplo, ser sincero y si los hace feliz ayudar a otros. En segundo lugar, escriben su nombre en el centro de un mandala y de cada letra hacen un espiral y escriben algo bueno de sí mismo. A continuación, contemplan un rato las palabras elegidas y dibujan aquello que asocian a cada una de las palabras que han escrito. Por ejemplo, dos manos tomadas para representar la ayuda, así harán un dibujo para cada palabra.

Luego tomarán otro mandala, y respetando las reglas, comienzan a crear su propio mandala; para ello utilizan todos los recursos disponibles. Pueden hacer en un tamaño más grande o en el centro, la figura que más los represente. Eligen los colores que expresen las emociones que este trabajo les despierte. Escriben un título que represente sus virtudes. Si quieren, pueden anotar lo que les ha provocado este juego de concentrarse en sus aspectos positivos. Cada uno de los participantes que termine su trabajo irá y lo dejará en un sector de la sala destinado para este propósito, y volverá a sentarse en la ronda. Una vez que todos hayan dejado su mandala, el coordinador les indicará que se levanten, tomen cualquier mandala – menos el suyo– y regresen a la ronda. Cada uno irá mostrando el mandala elegido, lo observará detenidamente y dirá lo que cree que el autor de este mandala quiso contar de sus virtudes. En qué basa esa opinión, qué elementos, dibujos o colores le hace pensar eso. Los otros observadores también podrán agregar su opinión, se le pedirá al autor de este mandala que cuente si le parece acertada la interpretación realizada o si esos dibujos y colores representaban otras ideas. Así sucesivamente hasta que todos se hayan expresado y sus mandalas hayan sido observados e interpretados.

Debate/Reflexión: El coordinador aprovecha cada coincidencia y diferencia que surja entre el autor y el espectador para señalar lo que interpreta el espectador desde sus ideas, conocimientos, emociones y preferencias. Esto repercute en lo que percibe y que muy difícilmente coincida con el autor, excepto en dibujos de una simbología muy universal como el símbolo de la paz, un corazón, las siluetas de personas tomadas de la mano; que son rápidamente asociadas a un significado común. También puede aparecer dificultad en hablar de

las virtudes o cualidades positivas, o pueden aparecer algún gesto o palabra de un compañero que desacredite ese auto reconocimiento. Es en ese tipo de situaciones que el coordinador debe intervenir mostrando la importancia del respeto mutuo. Y señalar que, así como es importante ayudar a otros, también es importante aprender a pedir ayuda. Así como uno desea compartir con otros, a veces será necesario pedir a otros que les compartan. De la misma manera que se pueden reconocer cosas que no les gustan de uno mismo, es importante aprender a identificar las cosas buenas o virtudes que uno tiene. Y así lo debe hacer con respecto a los demás.

Materiales: Mandalas para pintar, crayones o fibras. Lentejuelas, botones, cintas, pegamento.

Tiempo: 60´.

Estructura de grupo: Individual y G.G.

Taller N° 9: Juego 21. Un mandala en movimiento

Aspectos que fortalece:

- Desarrollo emocional: Placer de crear. Sentimientos de aceptación y reconocimientos de las opiniones personales y ajenas.
- Desarrollo cognitivo: Creatividad verbal-corporal y plástica constructiva. Aumentar la capacidad de concentración mediante la relajación.
- Desarrollo social: Comunicación verbal: hábitos de escucha activa y toma de decisiones. Comunicación corporal. Fomentar el trabajo en equipo, la capacidad para planificar y organizarse cooperativamente. Estimula la tolerancia y el respeto por las ideas del otro.

Descripción de la actividad: Al entrar al salón, los niños y niñas se encontrarán con un ambiente muy armónico donde habrá aromas y música tranquila. El salón estará preparado con mandalas gigantes dibujados en el piso y cada niño/niña al entrar a la sala debe elegir un círculo para sentarse, se organizan en grupos de cuatro integrantes y se les pide que se pongan cómodos sentados o acostados. El coordinador, con la musicalización adecuada, comienza a inducirlos a un estado de relajación, los ayuda a tomar conciencia de su propio cuerpo, con suaves movimientos de sus extremidades y su respiración. Logrado esto, el coordinador invita a cada jugador a que tomen lo que tienen debajo de su círculo y allí se encuentran con cintas de diferentes colores (estas pueden ser de tela o papel crepe). Se los invita a hacer una lluvia de

ideas sobre lo que se puede hacer con una cinta, tratando de lograr “Un Mandala en Movimiento”. El más original o extravagante. Partiendo de sus ideas, recorrerán el salón al compás de la música, haciendo bailar las cintas. Cada uno deberá cuidar y mover su cinta y procurar encontrarse con otras de su mismo color o diferentes. Encontrándose y desencontrándose con las otras cintas al ritmo de la música, por todo el salón. Luego, cada participante volverá a su círculo para formar un mandala con sus cuerpos en movimientos y sus cintas. Pueden jugar tomando una cinta (o varias) de la punta y sus compañeros de la otra punta y girar todos juntos. Pueden armar triángulos invertidos, donde cada vértice sea organizado por un compañero; puede ser que un compañero se ponga en el centro y tome todas las cintas y sean los compañeros quienes giren o hagan ondular las cintas. Cada grupo mostrará a los demás “Una Creación en Movimiento”.

Debate/Reflexión: ¿Sumar movimiento a la creación del mandala les resultó complicado? ¿Les gustó? ¿Por qué? ¿Qué sintieron? ¿Pudieron organizarse fácilmente? ¿Tuvieron en cuenta las reglas de la creación de mandalas?

Materiales: Mandalas gigantes. Cintas de colores. Música de fondo.

Tiempo: 25’.

Estructura de grupo: Gran Grupo y Pequeño Grupo.

Taller 10: Juego N° 22. Un color magenta para mi arco iris

Aspectos que fortalece:

- Desarrollo emocional: Autoconciencia. Identificación y expresión de emociones. Placer de crear: sentimientos de logro y dominio que mejoran el autoconcepto. Expresión emocional, de experiencias y de fantasías a través de dibujos y de la pintura.
- Desarrollo cognitivo: Creatividad gráfico-figurativa: originalidad, conectividad, fantasía. Simbolización. Atención. Lenguaje: expresión y comprensión.
- Desarrollo social: Comunicación verbal: hábitos de escucha activa y toma de decisiones. Empatía. Respeto por las producciones propias y ajenas.

Descripción de la actividad: Se prepara la sala generando un espacio tranquilo, donde la música, el sonido del agua y la iluminación colaboren con la relajación y la conexión con el color magenta; se puede preparar la sala con aceites de sandía, chicles o caramelos de este sabor.

Su ícono es un mandala concéntrico entre los ojos. El coordinador invita a los niños y niñas a sentarse en círculo y les dirá lo siguiente: vamos a poner en suspenso, a desconectarnos de todas las cosas que nos preocupan, nos vamos a olvidar de las tareas escolares, los problemas de la familia, alguna discusión con los amigos, o de las obligaciones que tenemos después del taller. Y nos vamos a conectar con el aquí y el ahora, dejaremos descansar la mente, para eso vamos a concentrarnos en nosotros mismos, en nuestro cuerpo y nuestra respiración. Buscaremos una postura sentada o acostada que nos resulte tranquila y cómoda. Una vez encontrada la postura, apoyamos nuestros brazos sobre las piernas, dejando relajadas las manos o unimos los dedos de una mano con los de la otra. Al tomar conciencia del tacto de las manos cuando se tocan, podemos unir las manos apoyando los dedos de una mano con los de la otra. O, si elegimos estar acostados, dejamos que nuestros brazos y manos caigan relajados sobre el piso. Nos centramos en la respiración. Nuestra mente se centra en la entrada y en la salida de aire. Notamos como entra y sale el aire. Prestamos atención a la pequeña pausa entre la entrada y la salida de aire. Si nuestra mente se va a otros pensamientos, volvemos a centrar la atención en la respiración. Dejamos que la respiración ocurra de manera natural, no tratamos de hacerla más profunda ni tampoco de suavizarla, solamente nos centramos en ella. Cuando llevemos un rato respirando hacemos un recorrido por todo el cuerpo. Comenzamos por los pies, las piernas, la espalda, la cabeza; sentimos como pesa cada parte del cuerpo y movernos ahora nos costaría mucho. Y seguimos centrándonos en la entrada y salida de aire, en la respiración. Hoy tomaremos conciencia acerca del color magenta, es el color que estimula la intuición, esa que necesitamos para poder elegir, tomar decisiones, darnos cuenta de lo que es bueno para uno y los otros. El color magenta hoy vendrá a inundarnos para que confiemos en nosotros mismos. Su luz nos traerá claridad, nos ayudará a ver mejor con los ojos del corazón; confiando en nuestros sentidos. Por eso, muy relajados, vamos a sentir como el color magenta entra a nuestro cuerpo iluminándolo, y va despertando cada uno de nuestros sentidos; prestaremos atención a lo que dice nuestra piel (el coordinador tendrá preparadas unas telas livianas, otras pesadas, otras cortinas de cintas y se las irá pasando suavemente sobre sus cuerpos), cada sensación que sentimos nos trae imágenes, sensaciones, recuerdos. Lo disfrutamos. Vamos a concentrarnos en los que nos enseñan nuestros sentidos (el coordinador hará sonar instrumentos musicales o subirá de repente la música) mientras les dice: ¿qué les dicen sus oídos?; respiren déjense llevar por su imaginación, dejen que las imágenes lleguen y se vayan. Ahora dejamos las imágenes y vamos a intentar concentrarnos solo en la respiración. El coordinador (tirará perfumes diferentes por el ambiente, lo suficiente para que sea muy notable) les preguntará ¿qué les dice

el olfato? Se acercará a cada uno dándoles un pequeño caramelo o galletitas, y se los deposita en sus manos, y les indica que con los ojos cerrados prueben esta comida, luego les preguntará: ¿Qué gusto tiene? ¿Con qué imágenes lo asocian? déjense llevar. Respiren y ahora solo visualicen el color magenta. Relájense, este color los invita a confiar en lo que ustedes sienten. Les recuerda que cuando se sientan confundidos confíen en su propia intuición, en sus sentidos. El magenta es el color de la intuición, es saber elegir, por eso también es el color de la confianza. Y con esa confianza en los sentidos, van a empezar moverse, a abrir los ojos y los invita a sentarse. El coordinador le entregará a cada niño/niña el mandala que la artista creó para que ellos trabajen con este color.

Debate/Reflexión: El coordinador les pregunta si pudieron visualizar el color magenta; si pudieron conectarse con cada uno de los sentidos; si pudieron, a partir de los sonidos, visualizar algún recuerdo, alguna persona o lugar. ¿Qué sintieron cuando percibieron diferentes aromas y olores? ¿Tuvieron miedo o desconfianza a la hora de comer lo que les puse en su mano? ¿Por qué? ¿Les costó reconocer de qué se trataba? ¿Qué recuerdos trajeron a su mente? ¿Recuerdos agradables o desagradables? El coordinador cuida que cada uno se exprese, sea escuchado y respetado. Recupera ideas de ayuda, solidaridad y empatía con la necesidad de los otros y la importancia de pedir ayuda cada vez que sea necesario.

Materiales: Mandalas dibujados por la artista para trabajar este color para cada niño/niña. Pintura de color magenta y blanco para lograr toda su gama. Pueden agregar sellos, semillas, piedritas. Pueden escribir y dibujar dentro del mandala todo lo que deseen.

Tiempo: 20´.

Estructura de grupo: Individual.

Taller 10, Juego N° 23. Un mandala para la amistad

Aspectos que fortalece:

- Desarrollo emocional: Placer de crear: sentimiento de logro y dominio que mejoran el autoconcepto.
- Desarrollo cognitivo: Creatividad plástico-gráfica: flexibilidad, fluidez, originalidad, elaboración. Capacidad de síntesis: configuración del todo mediante la integración de partes. Simbolización. Atención. Lenguaje: expresión y comprensión.

- Desarrollo social: Cooperativismo. Respeto por la creación propia y ajena.

Descripción de la actividad: El coordinador les cuenta que con este juego aprenderán a crear mensajes con mandalas. Lo harán como la artista que con sus mandalas invita a tener una mirada amorosa con la tierra y todos sus seres. Por eso en sus obras habitan seres bondadosos, otros de fantasías celebran la imaginación y les da un lugar central a todos esos pequeños seres: caracoles, mariposas, lombrices, pájaros. Su mensaje tiene que ver con el valor de la vida y la amistad ya que es un lazo amoroso que necesitamos todos los seres para convivir. La amistad es uno de los valores más importantes que tenemos que aprender a cultivar. Cuando hablamos de amistad nos referimos a ese afecto personal que se nos aparece cuando vemos a una persona querida, es un afecto desinteresado que hace que queramos compartir momentos con esa persona. Y con un amigo/a no solo se comparten alegrías sino también preocupaciones, tristezas, juegos, trabajos y todas esas situaciones fortalecen ese lazo. El amigo/a nos importa; por eso en estos juegos que se realizan se aprende a compartir emociones, materiales, creaciones, desafíos, vivencias donde el respeto por los otros y su diferencia es central. A tener amigos se aprende, por eso cuando discuten o pelean se busca un acuerdo, una conciliación. Es importante saber compartir recursos, elementos, juguetes con los demás niños/niñas y tener la confianza de poder pedirle que sean compartidos. Es importante saber escucharlo para saber qué le sucede. Y así vamos descubriendo que si necesita ayuda ahí estaremos, realizando un esfuerzo por hacer algo útil en su beneficio. También hay que aprender a pedir ayuda. Si un compañero ha hecho algo malo le explicaremos lo incorrecto de su actuación. Y si fuimos nosotros quienes hicimos algo incorrecto, debemos repararlo. Si un amigo está triste tratamos de animarlo; como así también si está feliz nos alegramos con sus logros. Y especialmente se demuestra afecto y cariño hacia ellos. El coordinador les propone hacer una obra de arte grupal para crear un mandala que lleve el mensaje a todo el mundo sobre el valor de la amistad. Cada uno de los jugadores creará íconos-dibujos que representen ideas, acciones, sentimientos que fortalezcan la amistad. En este juego se partirá desde un corazón central –creado por Agó porque con él la artista nos señala que hay que mirar con los ojos del corazón al mundo– y desde él cada uno dibujará siguiendo cualquier línea, girando. Sentados en ronda, divididos en dos grupos tendrán un mandala de cartón o cartulina blanca (de 80-100 cm de diámetro) con un corazón en el centro, a partir del cual un niño/niña del grupo gira y gira, y cuando el coordinador detiene la música, comienza a crear su propio ícono continuando una línea del dibujo existente. Cuando termina, pasa la fibra o marcador a su compañero del lado para que realice su propio ícono, partiendo de cualquier línea de los íconos anteriores. Esto se realizará sucesivamente

participando todos los jugadores del grupo tantas veces hasta que el mandala esté completo y el coordinador indique que ha terminado el tiempo. Una vez dibujado todo el mandala, dibujarán en otro mandala cada ícono y su significado, como un glosario, y pasarán a colorearlo valiéndose de lo que vienen aprendiendo de los colores. Una vez terminado el trabajo, grupalmente decidirán cuál será la posición en que se presentará la obra (cuál será el arriba, el abajo) y el título en el que todos estén de acuerdo y que consideran muy original. Y elegirán quién será el encargado de presentarlo al otro grupo.

Debate/Reflexión: ¿Cómo les resultó la propuesta de crear un mandala mensajero entre todos? ¿Cada uno pudo crear su ícono fácilmente? ¿Alguno tuvo dificultad y pudo valerse de los dibujos previos? ¿Les fue difícil representar a través del dibujo alguna idea puntual? ¿Cuál? ¿Qué opinan los compañeros acerca de cómo podrían haberla representado? Cada grupo presentará su obra, dirá el título elegido y el significado de los íconos que lo componen y los colores elegidos. El coordinador les preguntará: ¿Cómo se les ocurrió el nombre? Si tuvieron dificultad en decidir juntos, ¿cuál era el apropiado? ¿Cómo eligieron el definitivo? ¿Creen que es original ¿Por qué? El coordinador aprovecha la instancia para dialogar acerca de la originalidad, lo novedoso y los invita a observar los mandalas creados por los diferentes grupos para ver si pueden identificar algún ícono que logra ser muy original y efectivo para transmitir la idea de amistad.

Materiales: Cuatro o cinco mandalas de cartón o cartulinas (de 80 a 100 cm de diámetro), con un corazón en el centro, marcadores o fibras y crayones de colores.

Tiempo: 30´.

Estructura de grupo: Pequeño Grupo.

Taller 10: Juego N° 24. Un mandala de objetos – poemas

Aspectos que fortalece:

- Desarrollo emocional: Placer de crear, reconocimiento y valoración del trabajo propio.
- Desarrollo cognitivo: Liberarse del pensamiento convencional y desarrollar la capacidad del sujeto para producir ideas diferentes (flexibilidad). Respetar las reglas de creación de mandalas. Comunicación. Creatividad plástica-constructiva.

- Desarrollo social: Cooperativismo: placer de trabajar con otros, respetar las opiniones y elecciones de cada uno de los participantes.

Descripción de la actividad: En el piso de la sala habrá mandalas gigantes, se armarán pequeños grupos de cuatro o cinco participantes por mandala, el coordinador recordará las reglas para su creación: 1. Un mandala siempre debes pintarlo o crearlo para ti. 2. Comienza y termina en el centro o punto. 3. Los mandalas se deben crear de adentro hacia afuera o viceversa, es importante que mantengas la dirección hasta concluirlo. A continuación, el coordinador les habla de la importancia de tomar conciencia de las cosas que nos rodea, objetos que pasan desapercibidos por ser tan comunes, como una cuchara, un vaso, o una pelota. El cordón de las zapatillas, revistas. Y les cuenta que dentro de cada caja o canasto hay distintos materiales, los invita a observarlos, tocarlos y les da la consigna de crear un mandala muy original con los elementos disponibles. En cada caja hay distintos recursos, pero deben ser variados y muchos (utensilios de cocina, recursos de cotillón, muñecos, pelotas, telas, vestimentas). Solo tienen que usar la imaginación y lograr muchos detalles con los recursos disponibles en la caja. Luego deberán poner un título original que simbolice la idea que quisieron representar. Al terminar, todos juntos recorrerán los mandalas realizados por los distintos grupos, un participante por grupo será el vocero, quien contará cómo lo realizaron, las dificultades o dudas que tuvieron, las ideas que fueron apareciendo hasta decidir el título.

Debate/Reflexión: El coordinador preguntará si han respetado las reglas de creación del mandala y del trabajo grupal. ¿Cuándo y cómo resolvieron organizarse para que todos aporten ideas y armen su parte? ¿Cuáles han sido sus dificultades? ¿Cuáles fueron las primeras ideas que se les ocurrió y qué los llevó a transformarlas? Abrir el diálogo acerca de si les gusta coleccionar objetos, sobre las cosas que tienen en su habitación, cuáles les gusta tener, cuáles se detienen a mirar o a qué cosas nunca le prestan atención. ¿En qué se inspiraron para poner este título, por qué consideraron que este era el título más original? Se toman fotografías de los mandalas realizados. Y comienza el tiempo de desarme, cada elemento volverá a estar ahí disponible, para que la creación nuevamente suceda.

Materiales: Mandalas gigantes, canastos o cajas con diversos recursos utensilios de cocina, recursos de cotillón, muñecos, pelotas, telas, vestimentas, muebles.

Tiempo: 30´.

Estructura de grupo: Pequeño Grupo.

Taller 11: Juego N° 25 Un color violeta para mi arco iris

Aspectos que fortalece:

- Desarrollo emocional: Autorregulación, autoconciencia. Identificación y expresión de emociones. Placer de crear: sentimientos de logro y dominio que mejoran el autoconcepto. Expresión emocional, de experiencias y de fantasías a través de dibujos y de la pintura.
- Desarrollo cognitivo: Creatividad gráfico-figurativa: originalidad, conectividad, fantasía. Simbolización. Atención. Lenguaje: expresión y comprensión.
- Desarrollo social: Comunicación verbal: hábitos de escucha activa y toma de decisiones. Empatía. Respeto por las producciones propias y ajenas.

Descripción de la actividad: Se prepara la sala generando un espacio tranquilo, donde la música y la iluminación colaboren con la relajación y la conexión con el color violeta. Este es el color de la transformación y su ícono, la mariposa. El coordinador invita a los niños y niñas a sentarse en círculo y les dirá lo siguiente: Vamos a poner en suspenso, a desconectarnos de todas las cosas que nos preocupan, nos vamos a olvidar de las tareas escolares, los problemas de la familia, alguna discusión con los amigos, o de las obligaciones que tenemos después del taller. Y nos vamos a conectar con el aquí y el ahora, dejaremos descansar la mente, para eso vamos a concentrarnos en nosotros mismos en nuestro cuerpo y nuestra respiración. Buscaremos una postura sentada con las piernas cruzadas y nuestros brazos sobre ellas, relajamos nuestras manos con las palmas hacia arriba. Nos centramos en la respiración. Nuestra mente se centra en la entrada y salida de aire. Notamos como entra el aire y como sale. Prestamos atención a la pequeña pausa entre la entrada y la salida de aire. Si nuestra mente se va a otros pensamientos, volvemos a centrar la atención en la respiración. Dejamos que la respiración ocurra de manera natural, no tratamos de hacerla más profunda, ni tampoco de suavizarla, solamente nos centramos en ella. Cuando llevemos un rato respirando hacemos un recorrido por todo el cuerpo. Comenzamos por los pies, las piernas, la espalda, la cabeza; sentimos como pesa cada parte del cuerpo y movernos ahora nos costaría mucho. Y seguimos centrándonos en la entrada y salida de aire, en la respiración. Hoy tomaremos conciencia acerca del color violeta en nuestra vida. Trabajar con este color nos da energía. Unifica la mente, el cuerpo y el espíritu. Es el mejor color para la meditación. Y su ícono es la mariposa. Es un fuerte energizante que ayuda a transformar lo negativo en positivo, el odio en amor, la guerra en la paz, la oscuridad en luz. Es el mejor color para la meditación y la introspección. Vamos a visualizar una luz violeta sobre nuestra cabeza, desciende sobre ella baja por nuestro cuello,

nuestra espalda, por las caderas, piernas hasta los pies, sintiendo como estamos impregnados con ese color. Puedes visualizarte que estás en un lugar sereno, entre gajos y mariposas, te abres camino lentamente y deslizas por una pequeña rama que se extiende circularmente desde el interior hacia afuera del mandala, sientes la frescura de los gajos recién nacidos que te impulsan a seguir adelante. Te subes sobre una flor diminuta y recorres cada uno de sus pétalos, disfrutas de su suavidad y sigues tu camino..., el aire comienza a despeinarte. Y así sigues, de flor en flor hasta, sin saber cómo, alzas vuelo y te conviertes en mariposa. Disfrutas del vuelo, de esa energía de unidad. De a poco, vamos volviendo a nuestro estado presente preparándonos así para poder colorear el mandala que nos diseñó la artista para este color. El coordinador entregará a cada niño/niña el mandala que la artista creó para esta ocasión y les dará como consigna que piensen en algo que quisieran lograr, un sueño, un proyecto, y que mientras pinten desde centro hacia afuera, sientan cómo ese sueño se realiza, cada vez que ese gajo se extiende y nace una hoja, una flor, será un crecimiento y un acercamiento a ese sueño... hasta llegar a la mariposa. Cuando la colorean disfruten de eso que simboliza, la posibilidad que da la transformación. Siéntanse mariposas conquistando sus sueños, desplegando sus alas.

Debate/Reflexión: El coordinador les preguntará si pudieron visualizar el color violeta, si pudieron imaginar un lugar sereno, qué cosas había que lo hacían a ese lugar tan sereno, qué cosas ayudaban a descansar, volar y disfrutar del viaje. Si pudieron imaginar este vuelo de mariposa...cómo imaginaron la rama, sintieron el viento...El coordinador cuidará que cada uno se exprese, sea escuchado y respetado. Recuperará ideas sobre las cosas que favorecen a que un ambiente o lugar se sienta sereno y placentero; invita a pensar qué cosas ellos pueden hacer, tener o proponer que colabore a que el aula sea más relajada y placentera.

Materiales: Mandalas dibujados por la artista para trabajar este color para cada niño/niña. Lápices de pintura violeta y su gama, pegamentos de color, lentejuelas, papelitos, piedritas, semillas, brillantina y telas.

Tiempo: 15´.

Estructura de grupo: Individual.

Taller 11: Juego N° 26. Un mandala de despedida y bienvenida

Aspectos que fortalece:

- Desarrollo emocional: Placer de crear, sentimiento de logro y dominio que mejoran el autoconcepto.
- Desarrollo cognitivo: Creatividad plástico-gráfica: flexibilidad, fluidez, originalidad, elaboración. Capacidad de síntesis: configuración del todo mediante la integración de partes. Simbolización. Atención. Lenguaje: expresión y comprensión.
- Desarrollo social: Cooperativismo. Respeto por la creación propia y ajena.

Descripción de la actividad: El coordinador les cuenta que la artista ha creado un mandala para trabajar la despedida y la bienvenida. Todo el tiempo estamos perdiendo o cerrando cosas; y eso es natural, son ciclos, son procesos. La próxima sesión nos estaremos despidiendo de estos encuentros de juego, podrán venir otros, pero este va llegando a su fin. A veces nos despedimos de cosas, lugares o de personas, aunque no quisiéramos; y en otras ocasiones nos despedimos de cosas que no nos hacen bien y que es necesario dejar ir. Lo bueno de despedimos es poder hacer lugar para que lleguen o entren nuevas cosas, personas o proyectos. Y cuando llegan, debemos darles la bienvenida expresando alegría de que lleguen a nuestra vida. La artista, se sirve del lenguaje del color y nos crea un mandala inspirado en un símbolo que representa la convivencia de opuesto: lo bueno-lo malo; lo viejo-lo nuevo, lo blanco-lo negro, pero que juntos simbolizan la armonía perfecta. Con este símbolo central, vamos a trabajar primero de manera individual y luego en grupo de las cosas que quiero despedir de mi vida y de las cosas que sueño o quiero que lleguen a mi vida.

El coordinador les dice: Nos valdremos de los colores blanco y negro para trabajar la despedida y la bienvenida. En esta oportunidad, elegimos el negro para la despedida porque este se asocia a la ausencia de color, a lo oscuro, a lo que quiero que se vaya de mi vida. Trabajaremos con la siguiente consigna: Expresaremos con dibujos o palabras todo lo que quiero que se vaya de mi vida, lo que me hace sufrir, lo que me angustia y no me deja crecer. Aquí la artista nos comparte su mandala de despedida donde dice: “Hoy quiero que se vayan de mi vida mis egoísmos, mis malos pensamientos, la rabia, mi mal humor..., todo lo que estanca mi energía y aquello que no permite que viva en paz y armonía” (Páez Vilaró, 2006, p.14). Y en el blanco dibujarás o escribirás todo lo que deseas para ti. “Lo que más deseo para mí es poder llegar a hacer con mi arte, un canal de luz y amor para el mundo entero... Sueño en que un día todas las cosas sean circulares, los cuadernos, las casas, los autos, los aviones, los blocs de dibujo, etc. y que un día nos tomemos todos de la mano uniéndonos en círculo, rodeando al planeta en un acto de reconciliación y de Paz” (Páez Vilaró, 2006, p.12). Una vez que cada

niño/niña haya terminado, comparte lo creado con sus compañeros. El coordinador señalará coincidencias y diferencias, tanto de las cosas que les hace bien como de las que les hace mal. Naturalizando que convivan en nosotros estas contradicciones y entendiendo que trabajarlas es una forma de resolver o de crear una situación que nos permita seguir creciendo. El segundo tiempo de este juego será dedicado a hacer este mismo trabajo, pero de manera grupal, dejaremos de pensar en lo individual para poder pensar en lo social que nos incluye y nos excede. Pensaremos en aquellas cosas que deberíamos dejar ir porque no hacen bien a la humanidad como la violencia, la indiferencia, entre otras. Y darles la bienvenida a todas esas acciones que sirven para toda la humanidad, como la posibilidad de vivir juntos con respeto. El coordinador señalará los conceptos que se vienen trabajando desde el inicio del dispositivo, como la solidaridad, la cooperación, el compartir, la creatividad, el respeto, la ayuda. Convocará al diálogo unos minutos y entregará un mandala gigante (entre 80 a 100 cm de cartón). Sentados en ronda, se trabajará sobre la mitad de un mandala gigante negro donde cada integrante del grupo escribirá o dibujará con tiza blanca o acrílico, íconos o palabras que desean darles despedida de la tierra. Girando y girando en ronda de izquierda a derecha. Luego trabajarán sobre la mitad blanca, dibujarán con fibras o acrílicos de diferentes colores, las cosas o formas de convivir que hacen bien a la humanidad, girando y girando. Cuando se finaliza, deciden entre todos, un título.

Debate/Reflexión: ¿Cómo se sintieron realizando este juego? ¿Cómo les resultó la propuesta de hacer primero el trabajo de manera individual y luego grupal? ¿Hubo cambios en lo que pensaban a partir de compartir la creación con sus compañeros? ¿Les sorprendió algún ícono o idea de algún compañero? ¿Cuál? ¿Por qué? ¿Les fue difícil dibujar la idea? ¿Qué les resultó más fácil, despedirse o dar la bienvenida? ¿Por qué? ¿Creen que lograron que el mandala sea original? ¿En qué lo fundamentan?

Materiales: Un mandala de bienvenida y despedida creado por la artista para que los niños/niñas trabajen de manera individual. Un mandala gigante para trabajarlo de manera grupal. Tizas o acrílico blanco, fibras o acrílicos de variados colores.

Tiempo: 60´.

Estructura de grupo: Individual y Gran Grupo

Taller 12: Juego N° 27. Mi Mandala para la Paz

Objetivos del Taller:

- Disfrutar de la despedida de todas estas experiencias lúdicas compartidas.
- Jugar y disfrutar de los juegos planificados.
- Realizar una exposición de arte abierta a la comunidad.
- Evaluar el dispositivo por parte de los niños y del coordinador.

Aspectos que fortalece:

- **Desarrollo emocional:** Identificación y expresión de emociones variadas a través del dibujo y pintura. Empatía ante los estados emocionales de sus compañeros. Expresión de placer y de bienestar psicológico subjetivo.
- **Desarrollo cognitivo:** Estimular el desarrollo de factores intelectuales tales como la capacidad de simbolización. La creatividad verbal, gráfica y plástica en indicadores tales como: fluidez (producir ideas), flexibilidad (variar categorías), originalidad (novedad), elaboración (detalle), fantasía (alejamiento de la realidad). La atención y concentración.
- **Desarrollo social:** Incremento de la interacción con sus pares de manera amistosa, positiva, constructiva con los compañeros del grupo y la participación grupal. Habilidades para la comunicación verbal y no verbal: exponer, escuchar activamente, dialogar, negociar, tomar decisiones por consenso. Sentimientos de pertenencia. Creatividad plástico-gráfico: flexibilidad, fluidez, originalidad, elaboración. Simbolización. Lenguaje: expresión y comprensión. Valorar la experiencia socioemocional del programa comparando la percepción de otros compañeros de grupo.

Descripción de la actividad: El educador recibe al grupo en la puerta de la sala que tendrá un cartel que expresa Exposición de arte: Mandalas para la paz. Les da la bienvenida y les dice que como hoy es un día especial porque es el último día de estos encuentros con juegos artísticos, es un día de fiesta porque se va a festejar que todos somos artistas desde el corazón, se realizará la exposición de los distintos trabajos que se han realizado. El coordinador los invita a pasar y acompaña a recorrer sus trabajos expuestos intercalados con las obras de la artista. La muestra podrá armarse según diferentes criterios: exponer lo creado en cada sesión, por colores o por autor. Se dividirá el espacio con hierros y sogas, elementos que generen el clima y la disposición espacial de una exposición. El coordinador señala que hay una un sector preparado

para presentar nuevas obras donde se encuentran mandalas en blanco (serán de lienzos, o maderas, o cartulinas) con el nombre de cada niño/ niña, y se los invita a que cada uno tome el suyo. Una vez sentados en ronda, les señala que este será el último juego individual que realizarán y que la consigna será la siguiente: Crear un mandala para la paz. Este debe contener colores e íconos que para ustedes transmitan un mensaje de paz para el mundo entero. Se entiende por paz la posibilidad de vivir juntos. Para esto respetarán las reglas para su creación. Le pondrán un título. Y firmarán su obra. Una vez terminada, irán a colgarla o a exponerlas en el lugar previsto.

Debate/Reflexión: El coordinador pregunta si les fue fácil identificar íconos y colores para crear un mandala para la paz del mundo entero; qué íconos aparecieron para representar, lo que necesita el mundo para poder aprender a vivir juntos y cuáles serían los colores que favorece o necesita el mundo para poder vivir en paz.

Materiales: Un mandala de cualquier material disponible para el coordinador. Con respecto a los materiales pueden ser fibras, acrílicos, pegamentos de colores, telas, lentejuelas, papeles de colores.

Tiempo: 20´.

Estructura de grupo: Individual

Taller 12: Juego N° 28. Nuestro Mandala para la Paz

Aspectos que fortalece:

- Desarrollo emocional: Identificación y expresión de emociones variadas a través del dibujo y pintura. Empatía ante los estados emocionales de sus compañeros. Expresión de placer y de bienestar psicológico subjetivo.
- Desarrollo cognitivo: Estimular el desarrollo de factores intelectuales tales como la capacidad de simbolización. La creatividad verbal, gráfica y plástica en indicadores tales como: fluidez (producir ideas), flexibilidad (variar categorías), originalidad (novedad), elaboración (detalle), fantasía (alejamiento de la realidad). La atención y concentración.
- Desarrollo social: Incremento de la interacción con sus pares de manera amistosa, positiva, constructiva con los compañeros del grupo y la participación grupal. Habilidades para la comunicación verbal y no verbal: exponer, escuchar activamente, dialogar, negociar, tomar

decisiones por consenso. Sentimientos de pertenencia. Creatividad plástico-gráfico: flexibilidad, fluidez, originalidad, elaboración. Simbolización. Lenguaje: expresión y comprensión. Valorar la experiencia socioemocional del programa comparando la percepción de otros compañeros de grupo.

Descripción de la actividad: Último trabajo grupal: El educador los invita a sentarse en ronda y les señala que este será el último juego grupal que realizarán, la consigna será la siguiente: Crear un mensaje de paz para el mundo entero. Para esto realizan una pintura mural, un mandala respetando las reglas y su espíritu cooperativo. Cuentan con un Mandala en blanco, de mayor tamaño, sugerimos que sea sobre una pared o madera cuyo tamaño no sea menor a 1 metro y medio por 1 metro y medio, con un espesor de 1 centímetro y medio para que todos puedan trabajar cómodamente y que pueda ser conservado y expuesto en la institución en la que se desarrolla este dispositivo, o que sea regalado a una organización de la comunidad que los niños y niñas consideren que pueda ser vista por muchas personas, por ejemplo, escuelas, hospitales, lugares públicos. Con un clavo desde el centro y un hilo que sirva de compás se marcará el círculo. Estarán preparados los pinceles para todos, los colores del arco iris, más el blanco y el negro (pueden ser témperas o acrílicos). Pueden tener un mandala en afiche o cartulina para que hagan entre todos unos bocetos que los ayude a planificar el trabajo. O que invadan el espacio libremente respetando reglas y turnos para cada uno. Otra modalidad puede ser que primero decidan dar una base con los colores que crean que el mundo necesita para la paz, y desde un punto central o desde afuera hacia adentro nazcan todas las otras formas. Si el mandala es de madera, puede facilitar esta modalidad si se apoya sobre una mesa para ganar comodidad. El mandala concluye cuando todos han dejado sus huellas y sientan que el trabajo ha terminado. Cada uno firmará el cuadro o pondrá sus iniciales. Una vez expuesto, juntos en ronda, eligen quien será el encargado de contarle al terapeuta lo que quisieron transmitir, con los íconos y colores elegidos.

Debate/Reflexión: El coordinador, les pregunta cómo se han sentido y si notan diferencia entre cómo se organizaban antes, cuando empezó esta propuesta de juegos, a como lo hacen hoy, el día del cierre. Qué cambios pueden percibir o no en la forma de organizarse; que dificultades sienten que siguen teniendo a la hora de trabajar en grupo. ¿Les fue fácil encontrar íconos y colores para construir el mandala? ¿Qué diferencias hay entre este mandala grupal para la paz con el que realizaron antes de manera individual?

Materiales: Una placa de madera (un metro y medio por un metro y medio, con un espesor que permita ser atornillado o sujetado en la pared). Un clavo e hilo. Pinceles, vasos, pinturas acrílicas de los colores del arco iris, más blanco y negro. Trapos, papeles y agua. Afiches o cartulinas blancas.

Tiempo: 50´.

Estructura de grupo: G.G.

Taller 12: Evaluación del Dispositivo

Objetivo: Evaluar desde la perspectiva de los niños y niñas las repercusiones subjetivas de lo que le aportó el dispositivo en el que participaron.

Descripción de la actividad: El coordinador les cuenta que éste es un momento muy importante porque es el momento de en el que van a evaluar este tiempo compartido y pueden decir todas aquellas cosas que sirvan para mejorar tanto los juegos como los encuentros. Es importante saber qué cosas aprendieron, qué se llevan cómo positivo de esta experiencia y cuáles mejorarían o cambiarían. El coordinador le entrega a cada participante un cuestionario de evaluación del dispositivo y un lápiz o lapicera y les pide que se tomen el tiempo que necesiten para hacerlo a conciencia porque es muy importante su respuesta para la continuidad de los encuentros. El coordinador lee en voz alta el cuestionario, y cada niño y niña escribe su respuesta de manera individual. Después se abre el debate y comentan su valoración del espacio de juego compartido. Las preguntas que estructuran este cuestionario son las siguientes: ¿Qué es lo que más te ha gustado de la experiencia de juego que hemos realizado? ¿Qué te ha aportado? Indica los juegos que más te han gustado y también los que menos lo han hecho, explicando por qué. ¿Qué opinas sobre el debate y la reflexión que hacemos al finalizar cada uno de los juegos? ¿Has aprendido algo en esta fase de los juegos artísticos? ¿Qué tipo de juegos prefieres, los tradicionales en los que una persona gana y las demás pierden, o los artísticos en los que nadie gana ni pierde? Explica la razón de tu respuesta.

CAPÍTULO V
RESULTADOS



En este capítulo se encuentran los resultados cuantitativos de carácter exploratorio que contienen datos previos y posteriores a la experiencia educativa basada en el juego artístico. Con estos instrumentos se busca identificar y comparar las capacidades sociales, emocionales y cognitivas de los niños de 6 a 8 años que han sido expuestos al juego artístico y de los que no participaron de la experiencia. La comparación que se realiza con la sección de 2° grado que no realiza la experiencia tiene con el fin ofrecer una referencia para los datos que se obtienen en el otro grupo. A estos resultados se los integran desde un enfoque cualitativo, al ponerlos en diálogo y en tensión abren interrogantes, emergen tanto contradicciones como coincidencias, entre otras; esto colabora a avanzar en la profundización y en la comprensión del objeto de estudio.

5.1. Objetivos 1 y 2

Se da respuesta a los dos primeros objetivos:

1. Identificar las capacidades sociales, emocionales y cognitivas de los niños y niñas que han sido o no expuestos al juego artístico.
2. Comparar las capacidades sociales, emocionales y cognitivas de los niños y niñas que realizaron juegos artísticos en relación con aquellos que no experimentaron esta experiencia educativa.

Con el fin de facilitar la lectura se presenta a continuación un cuadro donde se visibilizan las condiciones/fases para la aplicación de los test cuya utilización tiene un carácter exploratorio y se aplican tanto en el grupo que lleva adelante la experiencia, Sección A, como en la Sección B que no participa de la propuesta educativa. Los resultados cuantitativos se encuentran en Anexo II.

Tabla 30

Matriz Condiciones/Fases en la aplicación de los test

Dimensión de estudio	Antes de la experiencia educativa. Secciones A y B	Después de la experiencia educativa. Secciones A y B
Dimensión Cognitiva	Aplicación (Garaigordobil, 2005a). EPC	P.I.C. Prueba de imaginación Creativa. (Artola González, et al. 2012).
Dimensión social	* BAS 1. Batería de socialización (Moreno y Martorell Pallás, 2010). * E.IS Cuestionario de estrategias cognitivas de interacción social (Díaz Aguado, 1985).	* BAS 1. Batería de socialización (Moreno y Martorell Pallás, 2010). * E.IS Cuestionario de estrategias cognitivas de interacción social (Díaz Aguado, 1985).
Dimensión emocional	Escala de auto concepto (Garaigordobil, 2005a).	Escala de auto concepto (Garaigordobil, 2005a).

Para analizar los datos cuantitativos se llevan adelante pruebas de comparación de grupos para dicho análisis se utiliza el programa estadístico R en entorno RStudio, esto supone tener definidas las categorías a priori, que surgen de operativizar el concepto y bajan el nivel de abstracción a indicadores para su medición. Los test seleccionados para identificar, analizar y comparar las categorías evaluadas y puestas en comparación con otro grupo no se plantean en términos de equivalencias, sino que tiene el fin de aportar alguna referencia ya que no se cuenta con datos de esta población acerca de las capacidades sociales, emocionales y cognitivas de los niños de 6 y 8 años. La mayoría de los test seleccionados integran el aporte de la perspectiva de los niños y niñas y de otros informantes como son los docentes, esta triangulación de informantes colabora con la confianza y validez de los datos. Se presentan los resultados a partir de tablas donde se muestran las cuatro relaciones de comparación entre pre y post experiencia de cada grupo (I y II) y las comparaciones entre ellos antes (III) y después de la experiencia educativa (IV).

5.1.1. Dimensión Cognitiva

Para indagar acerca de la dimensión cognitiva se utilizan instrumentos que refieren a la capacidad creativa de los niños y niñas, para lo cual se eligen dos test que permiten obtener los datos desde diferentes informantes (educador, niños y niñas). Se utilizan los datos derivados de la aplicación de la EPC (Escala de Personalidad Creativa, Garaigordobil, 2005) que la completa el educador; y los derivados de la PIC (Prueba de imaginación creativa. Artola González, et al. 2012) que la realizan los niños y niñas.

5.1.1.1. Escala de Personalidad Creadora (EPC)

Tabla 31

Matriz de resultados comparativos en conductas características y rasgos de personalidad creadora

EPC				
	A	B		P
Pretest	28,24	31,05	III	0,2305
Posttest	35,48	27,52	IV	0,0182
P	1,9E-05	0,1723		
	I	II		

La comparación I indica que la diferencia es significativa en el grupo A, lo que permite pensar que el dispositivo repercute en la creatividad de los estudiantes que participan de la experiencia educativa. La comparación II indica que la diferencia no es significativa en el grupo B, lo que implica que el grupo que no realiza la experiencia educativa no tiene cambios significativos en relación con los rasgos de personalidad creadora durante el tiempo que media entre las dos mediciones. La comparación III, que visibiliza e identifica la capacidad cognitiva de los niños y niñas desde la categoría de personalidad creadora, antes de realizar la experiencia educativa basada en el juego artístico no señala una diferencia significativa entre los grupos. Y en la comparación IV los datos muestran una diferencia significativa a favor de los estudiantes que atraviesan la experiencia educativa con respecto a los que no atraviesan dicha experiencia, lo que permite pensar que el dispositivo educativo basado en el juego artístico repercute de manera favorable en la creatividad de los niños y niñas. Los resultados sugieren que la experiencia educativa basada en el juego artístico estimula un incremento de conductas características de las personas creadoras tales como mostrar curiosidad formulando preguntas sobre variados temas, ofrecer soluciones originales a problemas que se observan, usar materiales de juego de forma original, tener interés por actividades artísticas como el dibujo, la pintura o por juegos de palabra, entre otras.

5.1.1.2. Prueba de Imaginación Creativa (PIC)

La PIC permite evaluar tanto la creatividad narrativa o verbal como la figurativa o gráfica, a través de la medida de las mencionadas variables y de la sumatoria de las puntuaciones directas de ambas; arroja la puntuación de la Creatividad General.

Tabla 32

Matriz de resultados comparativos en la creatividad verbal

PIC narrativa	A	B	Comparación	P
	48,3	26,8	I	0,0000

Para medir el efecto del programa de creatividad verbal se analizan las puntuaciones obtenidas en los tres juegos de creatividad narrativa del PIC. La comparación entre los resultados obtenidos en el grupo que vive la experiencia con respecto a la otra sección que no atraviesa la experiencia educativa, muestra una diferencia significativa ($p = 0,0000$) a favor del grupo expuesto al programa lo que permite afirmar que el dispositivo educativo estimula la creatividad verbal, potenciando un incremento en la fluidez, la flexibilidad y la originalidad.

Tabla 33

Matriz de resultados comparativos en la creatividad gráfico-figurativa

PIC gráfica	A	B	Comparación	P
	16,7	15,4	I	0,4699

Para medir el efecto del programa en la creatividad gráfica se analizan las puntuaciones obtenidas en los 4 dibujos juegos del PIC gráfico. La comparación entre los resultados obtenidos en el grupo que vive la experiencia educativa con respecto a la otra Sección que no atraviesa la experiencia, señala que hay una diferencia entre ambos grupos a favor de la sección que desarrolla el dispositivo, pero esta no es significativa ($p = 0,4699$) lo que permite señalar que el dispositivo educativo propuesto no incide significativamente en el despliegue de la creatividad gráfica de los estudiantes que participan de la experiencia educativa.

Tabla 34

Matriz de resultados comparativos en la creatividad total

PIC total	A	B	Comparación	P
	64,8	42,2	I	0,0000

Los resultados con relación a creatividad total, que surge de la sumatoria de la creatividad narrativa y la creatividad gráfica, evidencian una significativa diferencia a favor de los niños y niñas que atraviesan la experiencia educativa con respecto a los niños y niñas que no la atraviesan, pero surge del análisis de los mismos que esta diferencia significativa remite a un desarrollo especialmente en la creatividad verbal por sobre la creatividad gráfica; que si bien esta última muestra una diferencia a favor del grupo que vive la experiencia, es mínima, es decir, no significativa. Esto permite sugerir que el dispositivo educativo repercute de manera favorable en los niños y niñas que atraviesan la experiencia educativa y en especial, en el despliegue de la creatividad verbal.

Integración de los datos cuantitativos en relación con la capacidad creativa de los niños y niñas que participan de la experiencia: se puede afirmar que los datos de ambos test son congruentes y evidencian una repercusión favorable del dispositivo educativo basado en el juego artístico en la capacidad creativa en los estudiantes. Por un lado, la Escala de Personalidad Creadora (EPC) señala que los niños y niñas sugieren que han desplegado más rasgos de personalidad creadora tales como mostrar curiosidad sobre muchas cosas, haciendo continuas preguntas sobre temas variados, les gusta jugar con juegos imaginativos, inventar juegos originales, muestran más interés por aprender cosas nuevas, ofrecen soluciones originales a problemas que observan, muestran interés por actividades como el dibujo, la pintura, tienen más sentido del humor, les gusta bromear, están abiertos a nuevas experiencias, les gustan los juegos con palabras, canciones, estrofas, versos...Y en el mismo sentido, los resultados que arroja el PIC evidencian una repercusión positiva en el despliegue de la creatividad general de los estudiantes, y del análisis de datos parciales se podría aseverar que la mayor repercusión es en la creatividad verbal más que en la gráfica (uso del color, detalles, sombras...). Entendiendo por creatividad verbal la fluidez de ideas, la flexibilidad de pensamiento, la originalidad de las producciones, elaboración de las respuestas. Es decir, a partir de la triangulación de informantes se puede sostener que el dispositivo educativo repercute de manera significativa en la capacidad creativa de los niños/niñas que participan en su desarrollo.

Si se detiene en el dato que arroja el PIC con relación a que la repercusión significativa se da en la creatividad narrativa de los niños y niñas más que en la gráfica y se analiza esto a la luz del diseño del dispositivo, se lo puede pensar en dos sentidos; por un lado que el diseño de cada uno de los talleres y juegos contiene como parte esencial del juego artístico el tiempo de debate/reflexión, lo que supone una estimulación sistemática y estructural mayor de la creatividad verbal en relación con la estimulación de la creatividad gráfica, que si bien dentro de casi todos los talleres hay juegos que estimulan la creatividad gráfica, no recibe la misma atención porque la manera en que se concibe y se diseña el juego artístico supone el tiempo de debate-reflexión como parte del mismo y no como algo que se hace después que se jugó. Esto es lo que permite pensar que dicha repercusión significativa sobre la capacidad creativa verbal es lo esperable. Por otro lado, el dibujo, específicamente la creatividad gráfica, en el ámbito escolar no ocupa el mismo lugar central que el lenguaje oral y escrito entendidos como capacidades fundamentales que estructuran el espacio educativo razón por la cual la creatividad gráfica una vez que se atraviesa el Nivel Inicial pasa a ser una actividad esporádica, reducida o de carácter accesorio. Es decir, desde diferentes factores ya sea desde experiencias previas como desde las oportunidades que tienen los niños y niñas para desplegar las habilidades gráficas, pueden encontrarse algunos indicios que condicionan una repercusión menor del dispositivo en la creatividad gráfica. Esto es así porque dibujar, pintar, implican oportunidades y tiempos sistemáticos para el desarrollo de habilidades que proporcionalmente difieren en su estimulación entre unas y otras, lo cual puede ser un aspecto para seguir indagando pero que implican otros estudios específicos en dicho sentido.

5.1.2. Dimensión Social

Para indagar sobre las capacidades sociales de los niños y niñas de 6 a 8 años se utilizan dos test, uno que realizan los niños y niñas (Cuestionario de estrategias cognitivas de interacción social. Díaz Aguado, 1985) y el otro el educador (BAS 1 Batería de socialización. Moreno y Martorell Pallás, 2010). Esta triangulación de informantes colabora con la confianza y validez de los datos.

5.1.2.1. Cuestionario de Estrategias Cognitivas de Interacción Social

Esta técnica que tienen la finalidad de evaluar la cantidad y la calidad de las estrategias cognitivas de interacción social y en función de sus respuestas, se identifican tres tipos de

estrategias: 1) directas o simples la más primitiva es la simple expresión de necesidades, es decir, la petición directa o la acción directa; 2) indirectas o elaboradas: una estrategia es tanto más elaborada cuantos más actos indirectos implique para lograr la meta, aunque también la elaboración depende del nivel de conocimiento psicosocial implícito. Las indirectas implican ofrecimientos de intercambio, reciprocidad, compartir, negociar, que implican un nivel superior de desarrollo psicosocial; y 3) agresivas o negativas para la interacción social.

Tabla 35

Matriz de resultados comparativos en EIS Directas

EIS Directas				
	A	B	Comparación	P
Pretest	2,62	4,00	III	0,006
Posttest	3,28	3,00	IV	0,5462
comparación	I	II		
P	0,1578	0,0186		

Entre los dos momentos A aumenta de manera no significativa (I) y B disminuyó su puntaje significativamente (II). A era al comienzo, significativamente menor que B (III), pero al final, lo supera, aunque no significativamente (IV).

Cuando se analizan las estrategias directas o simples se refieren a las más primitiva o la simple expresión de necesidades, es decir, la petición directa o la acción directa. La comparación I indica que la diferencia no es significativa en el grupo A, lo que permite pensar en que el dispositivo no repercute con respecto a la capacidad social de los niños y niñas que participan de la experiencia. La comparación II indica que la diferencia es significativa en el grupo B, lo que implica que el grupo que no realiza la experiencia educativa tiene cambios significativos en relación con las conductas directas durante el tiempo que media entre las dos mediciones. La comparación III que visibiliza e identifica la capacidad social de los niños y niñas desde las conductas sociales simples o directas, señala una diferencia significativa entre los grupos respecto a los datos obtenidos antes de empezar el dispositivo educativo, lo que muestra una significativa diferencia entre los grupos ya que en el grupo B hay más presencia de conductas directas que en el grupo A. Y la comparación IV de los datos muestra que no hay

una diferencia significativa a favor de los estudiantes que atraviesan la experiencia educativa en relación con los que no la atraviesan, lo que permite pensar que el dispositivo educativo basado en el juego artístico no repercute de manera favorable en las conductas directas de los niños y niñas.

Tabla 36

Matriz de resultados comparativos en EIS Indirectas

EIS Indirectas				
	A	B	Comparación	P
Pretest	3,05	2,19	III	0,04856
Posttest	3,95	2,57	IV	0,0096
Comparación	I	II		
P	0,0618	0,268		

Cuando se analizan las estrategias indirectas o elaboradas, se refiere a la presencia de una estrategia que es tanto más elaborada cuantos más actos indirectos impliquen para lograr la meta, aunque también se puede decir que la elaboración depende del nivel de conocimiento psicosocial implícito. Las estrategias indirectas implican ofrecimientos de intercambio, reciprocidad, compartir, negociar. La comparación I indica que la diferencia es significativa en la Sección A, lo que permite pensar en que el dispositivo repercute en la capacidad social de los niños y niñas que participan de la experiencia, que les permite aprender diferentes conductas más elaboradas tales como reciprocidad, compartir, negociar. La comparación II indica que la diferencia no es significativa en la Sección B, lo que implica que el grupo que no realiza la experiencia educativa no tiene cambios significativos en relación con las conductas indirectas durante el tiempo que media entre las dos mediciones. La comparación III que visibiliza e identifica la capacidad social de los niños y niñas desde las conductas sociales indirectas o elaboradas antes de empezar el dispositivo educativo, señala una diferencia significativa entre ambos grupos. Teniendo una diferencia a favor del grupo que va a ser parte del dispositivo con relación al otro grupo que no va a atravesar la experiencia educativa basada en el juego artístico. Y la comparación IV de los datos muestra que hay una diferencia significativa a favor de los estudiantes que atraviesan la experiencia educativa que se amplía en comparación con la que

hay antes de la intervención. Esto permite pensar que el dispositivo educativo basado en el juego artístico repercute de manera significativa en las conductas indirectas de los niños y niñas. Lo cual es coherente con los objetivos y estrategias propuestas ya que el dispositivo basado en el juego artístico y cooperativo promueve con sus reglas el desafío de crear juntos un mandala muy original, donde nadie pierde ni nadie gana, todos deben participar y se fomentan conductas prosociales, lo cual se ve potenciado en el tiempo de Debate/Reflexión porque le permite a los niños redescubrir lo sucedido y poder reflexionar sobre aquellas conductas que favorecen o no el poder jugar juntos de manera placentera, al enseñar el valor de compartir, ayudar, cooperar, prestar, consolar, desplegar la empatía por los demás, es decir, al promover estrategias indirectas para resolver conflictos u obtener algo. Los resultados confirman el aprendizaje en dicho sentido.

Tabla 37

Matriz de resultados comparativos en EIS Agresivas

EIS Agresivas				
	A	B	Comparación	P
Pretest	1,6	1,05	III	0,057
Posttest	0,71	2,23	IV	0
Comparación	I	II		
P	0,0034	0,0009		

Cuando se analizan las estrategias agresivas, las cuales se definen por sus consecuencias perjudiciales para otro y repercusiones negativas para la interacción social de los implicados en la situación, se puede ver que la comparación I indica que la diferencia entre las puntuaciones previas y post de la experiencia educativa es significativa en la Sección A, lo que permite pensar en que el dispositivo repercute de manera favorable en la reducción de las conductas agresivas tales como amenazas, agresiones físicas y verbales, descalificaciones del otro, chantajes, denuncia a otros para la imposición. La comparación II indica que la diferencia es significativa en la Sección B, pero en el sentido contrario, es decir, que el grupo que no realiza la experiencia educativa tiene un aumento en las conductas agresivas durante el tiempo que media entre las dos mediciones. La comparación III que visibiliza e identifica la capacidad social de los niños

y niñas desde las conductas agresivas, antes de empezar el dispositivo educativo, señala una diferencia significativa entre ambos grupos. Teniendo una diferencia entre la Sección A que señala que los estudiantes de esta Sección tienen conductas más agresivas que los estudiantes de la Sección que no va a atravesar la experiencia educativa basada en el juego artístico. Y en la comparación IV los datos muestran que hay una diferencia significativa a favor de los estudiantes que atraviesan la experiencia educativa con respecto de los que no la atraviesan. Esto permite pensar que el dispositivo educativo incide significativamente en la reducción de las conductas agresivas de los niños y niñas que participan del mismo. El dispositivo promueve de manera explícita el objetivo de aprender a crear de manera cooperativa y en los tiempos de Debate/Reflexión se abordan constantemente las maneras en que cada grupo se desenvuelve en el juego artístico, lo que permite al grupo aprender, al redescubrir lo sucedido y reflexionar acerca de las conductas que producen efectos desagradables o que son perjudiciales para el bienestar emocional y social de todos los participantes.

Tabla 38

Matriz de resultados comparativos en EIS Totales

EIS Totales				
	A	B	Comparación	P
Pretest	5,67	6,19	III	0,2194
Posttest	7,28	5,57	IV	0,0004
Comparación	I	II		
P	0,0004	0,1198		

Cuando se analizan los resultados en relación con las estrategias totales que expresan la calidad y la cantidad de estrategias cognitivas de interacción social con que cuentan los niños y niñas, se encuentra que la comparación I indica que la diferencia entre las puntuaciones previas y post de la experiencia educativa es significativa en la Sección A, lo que permite pensar en que el dispositivo repercute de manera favorable en la calidad y cantidad de estrategias cognitivas de los niños y niñas que participan de la experiencia educativa. La comparación II indica que la diferencia no es significativa en la Sección B, es decir, que el grupo que no realiza

la experiencia educativa no expresa un aumento de estrategias cognitivas de interacción social durante el tiempo que media entre las dos mediciones. La comparación III, que visibiliza e identifica la cantidad y calidad de estrategias cognitivas de interacción social de los niños y niñas de un grupo con respecto al otro antes de empezar el dispositivo educativo, señala que no hay una diferencia significativa entre ambos grupos. Y la comparación IV de los datos muestra que hay una diferencia significativa a favor de los estudiantes que atraviesan la experiencia educativa con respecto a los que no la atraviesan. Esto permite pensar que el dispositivo educativo incide significativamente en el despliegue o aprendizajes de estrategias cognitivas de interacción social tales como iniciar relaciones, ayudar a otros, recuperar un objeto, convencer a otro, entrar en un grupo de juego, conseguir un objeto para otro, o ayudar a recuperar un objeto que le ha sido sustraído a otro, defender a otro si está siendo humillado o despreciado por otros.

En síntesis, cuando se analiza la repercusión del dispositivo en la capacidad social se encuentra que los resultados sugieren una variación significativa después de haber atravesado la experiencia educativa, especialmente en las estrategias indirectas o elaboradas que implican ofrecimientos de intercambio, reciprocidad, compartir, negociar. Lo que permite pensar en que el dispositivo repercute en la capacidad social de los niños y niñas que participan de la experiencia. Lo cual es coherente con los objetivos y estrategias propuestas ya que el dispositivo basado en el juego artístico y cooperativo promueve con sus reglas, el desafío de crear juntos de manera muy original, donde nadie pierde ni nadie gana, todos deben participar y se fomentan conductas prosociales, lo cual se ve potenciado en el tiempo de Debate/Reflexión porque le permite a los niños redescubrir lo sucedido y poder reflexionar sobre aquellas conductas que favorecen o no el poder jugar juntos de manera cooperativa y placentera, encontrando en el valor de compartir, ayudar, cooperar, prestar, consolar, desplegar la empatía por los demás, estrategias indirectas para resolver conflictos u obtener algo. Los resultados confirman el aprendizaje en dicho sentido.

5.1.2.2. BAS 1. Batería de Socialización

Con este instrumento se detectan varios aspectos de la conducta social en niños y niñas. A partir de su aplicación se obtienen un perfil de socialización con cuatro escalas de aspectos facilitadores: Liderazgo, Jovialidad, Sensibilidad social y Respeto-autocontrol; y tres escalas de aspectos inhibidores o perturbadores: Agresividad-terquedad, Apatía-retraimiento,

Ansiedad-timidez. Está destinada para que sea el profesor quien valore la socialización del alumno.

Liderazgo: Detecta a la capacidad de liderazgo con una connotación positiva, adaptativa y aglutinante. Una puntuación alta indica popularidad, iniciativa, confianza en sí mismo y espíritu de servicio.

Tabla 39

Matriz de resultados comparativos en Liderazgo

Liderazgo				
	A	B	Comparación	P
Pretest	28,85	33,9	III	0,1875
Postest	39,05	31,81	IV	0,0150
P	0,0012	0,5752		
	I	II		

Cuando se analizan los resultados con relación al liderazgo que cuentan los niños y niñas se encuentra que la comparación I indica que la diferencia entre las puntuaciones previas y post de la experiencia educativa es significativa en el grupo que atraviesa la experiencia, lo que permite pensar en que el dispositivo repercute de manera favorable en el liderazgo de los niños y niñas que participan de la experiencia educativa. La comparación II indica que esta dimensión disminuye en el grupo que no realiza la experiencia educativa durante el tiempo que media entre las dos mediciones, pero la diferencia no es significativa. La comparación III que visibiliza e identifica el liderazgo de los niños y niñas de un grupo con respecto al otro antes de empezar el dispositivo educativo, señala que no hay una diferencia significativa entre ambos grupos. Y en la comparación IV, los datos señalan que la Sección A que lleva adelante la experiencia educativa muestra una diferencia significativa a favor de los estudiantes que atraviesan la experiencia educativa con respecto a los que no la atraviesan. Es decir, que se afirma que el dispositivo repercute en la capacidad de liderazgo de los estudiantes.

Jovialidad (Jv): Mide extraversión en sus connotaciones concretas de sociabilidad y buen ánimo. Las relaciones sociales se toman por el lado fácil y alegre de la vida para lograr una buena integración.

Tabla 40

Matriz de resultados comparativos en Jovialidad

Jovialidad				
	A	B	Comparación	P
Pretest	26,57	30,09	III	0,0818
Postest	30,47	26,33	IV	0,0258
P	0,03351	0,06569		
	I	II		

Cuando se analizan los resultados con relación a la jovialidad con que cuentan los niños y niñas se encuentra que la comparación I indica que la diferencia entre las puntuaciones previas y posteriores a la experiencia educativa es significativa en el grupo que atraviesa dicha experiencia, lo que permite pensar en que el dispositivo repercute de manera favorable en la jovialidad de los niños y niñas que participan de la experiencia educativa. La comparación II indica que esta dimensión disminuye en el grupo que no realiza la experiencia educativa durante el tiempo que media entre las dos mediciones. La comparación III, que visibiliza e identifica la jovialidad de los niños y niñas de un grupo con respecto al otro antes de empezar el dispositivo educativo, señala que hay una diferencia significativa entre ambos grupos a favor del grupo que no atraviesa la experiencia. Y la comparación IV de los datos, muestra que hay una diferencia significativa a favor de los estudiantes que atraviesan la experiencia educativa con respecto a los que no la atraviesan. Es decir, el grupo que atraviesa la experiencia aumenta la jovialidad, mientras que en grupo que no la realiza, disminuye. Y al final la diferencia entre ambos señala que es significativamente mayor en el grupo que la experimenta; lo que confirma que el dispositivo educativo incide significativamente en el despliegue de la jovialidad del grupo con un aumento en la iniciativa adaptativa, positiva, confianza en sí mismo y espíritu de servicio.

Sensibilidad Social (Ss): Evalúa el grado de consideración y preocupación de la persona hacia los demás, en particular hacia aquellos que tienen problemas y son rechazados o postergados.

Tabla 41

Matriz de resultados comparativos en Sensibilidad Social

Sensibilidad Social				
	A	B	Comparación	P
Pretest	26,71	29,8	III	0,2763
Postest	34,05	27,81	IV	0,0065
P	0,00304	0,4605		
	I	II		

Cuando se analizan los resultados en relación con la sensibilidad social que cuentan los niños y niñas, se encuentra que la comparación I indica que la diferencia entre las puntuaciones previas y post de la experiencia educativa es significativa en el grupo que atraviesa la experiencia, lo que permite pensar en que el dispositivo repercute de manera favorable en la sensibilidad social de los niños y niñas que participan de la experiencia educativa. La comparación II indica que esta dimensión disminuye en el grupo que no realiza la experiencia educativa durante el tiempo que media entre las dos mediciones. La comparación III, que visibiliza e identifica la sensibilidad social de los niños y niñas de un grupo con respecto al otro antes de empezar el dispositivo educativo, señala que no hay una diferencia significativa entre ambos grupos. Y la comparación IV de los datos, muestra que hay una diferencia significativa a favor de los estudiantes que atraviesan la experiencia educativa con respecto de los que no la atraviesan, lo que confirma que el dispositivo educativo incide significativamente en el despliegue de la sensibilidad social, es decir, en un aumento de la consideración y preocupación de los estudiantes hacia los demás, en particular hacia aquellos que tienen problema y son rechazados o postergados.

Respeto y autocontrol (Re): Aprecia el acatamiento de reglas y normas sociales que facilitan la convivencia en el mutuo respeto. Se valoran el sentido de responsabilidad, la autocrítica y en general, la asunción de un rol maduro en las relaciones interpersonales.

Tabla 42

Matriz de resultados comparativos en Respeto-Autocontrol

Respeto-Autocontrol				
	A	B	Comparación	P
Pretest	43,76	43,14	III	0,8688
Posttest	46,85	39,19	IV	0,0001
P	0,2558	0,2174		
	I	II		

Cuando se analizan los resultados con relación al respeto y autocontrol con que cuentan los niños y niñas, se encuentra que la comparación I indica que la diferencia entre las puntuaciones previas y post de la experiencia educativa no es significativa en el grupo que atraviesa la experiencia, aunque varía de manera positiva porque hay un aumento, pero no de manera significativa, lo que permite pensar en que el dispositivo repercute de manera positiva. La comparación II indica que esta dimensión disminuye en el grupo que no realiza la experiencia educativa durante el tiempo que media entre las dos mediciones. La comparación III, que visibiliza e identifica en relación con el respeto y autocontrol de los niños y niñas de un grupo con respecto al otro antes de empezar el dispositivo educativo, señala que no hay una diferencia significativa entre ambos grupos. Y la comparación IV de los datos muestra que hay una diferencia significativa a favor de los estudiantes que atraviesan la experiencia educativa con respecto de los que no la atraviesan, lo que sugiere que el dispositivo educativo incide de manera favorable en el despliegue del respeto y el autocontrol. Pero esa diferencia significativa lo es por una disminución de la misma en el grupo control y no tendría que ver con el dispositivo, si bien es importante ver que la relación I marca que hay una variación favorable, no llega a ser significativa.

Agresividad-Terquedad (Ag): Detecta varios aspectos de la conducta impositiva, perturbadora y a veces francamente antisocial. Su núcleo principal está en la resistencia a las normas, la indisciplina y la agresividad verbal y física.

Tabla 43

Matriz de resultados comparativos en Agresividad-Terquedad

Agresividad-Terquedad				
	A	B	Comparación	P
Pretest	3,81	3,67	III	0,9480
Posttest	3,33	5,81	IV	0,1700
P	0,7348	0,3848		
	I	II		

Cuando se analizan los resultados en relación con la agresividad y terquedad de los niños y niñas, se encuentra que la comparación I indica que la diferencia entre las puntuaciones previas y post de la experiencia educativa si bien marca una disminución, esta no es significativa en la Sección que atraviesa la experiencia. La comparación II indica que esta dimensión aumenta en el grupo que no realiza la experiencia educativa durante el tiempo que media entre las dos mediciones. La comparación III, que visibiliza e identifica en relación con la agresividad y la terquedad de los niños y niñas de un grupo con respecto al otro antes de empezar el dispositivo educativo, señala que no hay una diferencia significativa entre ambos grupos. Y la comparación IV de los datos, muestra que hay una diferencia a favor del grupo que atraviesa la experiencia educativa pero no es significativa.

Apatía–retramiento (Ar): Permite apreciar el retramiento social, la introversión y en casos extremos, un claro aislamiento. Hay otros contenidos como son la falta de energía e iniciativa (apatía) y en grados extremos la depresividad.

Tabla 44

Matriz de resultados comparativos en Apatía-Retramiento

Apatía –Retramiento				
	A	B	Comparación	P
Pretest	4,28	5,04	III	0,7284
Posttest	3,33	5,81	IV	0,2201
P	0,6098	0,7414		
	I	II		

Cuando se analizan los resultados en relación con la apatía y el retraimiento de los niños y niñas, se encuentra que la comparación I indica que la diferencia entre las puntuaciones previas y post de la experiencia educativa si bien marca una disminución, esta no es significativa en el grupo que atraviesa la experiencia. La comparación II indica que esta dimensión aumenta en la Sección B que no realiza la experiencia educativa durante el tiempo que media entre las dos mediciones. La comparación III, que visibiliza e identifica en relación con la apatía y retraimiento entre los niños y niñas de un grupo con respecto al otro antes de empezar el dispositivo educativo, señala que no hay una diferencia significativa entre ambos grupos. Y la comparación IV de los datos, muestra que hay una diferencia a favor en términos de reducción de conductas de retraimiento en el grupo que atraviesa la experiencia educativa, pero esta diferencia no es significativa.

Ansiedad- Timidez (An): Mide varios aspectos relacionados con la ansiedad (miedo, nerviosismo) y la timidez (apocamientos, vergüenza...) en las relaciones sociales.

Tabla 45

Matriz de resultados comparativos en Ansiedad-Timidez

Ansiedad – Timidez				
	A	B	Comparación	P
Pretest	3,14	4,66	III	0,3295
Posttest	3,19	6,67	IV	0,0044
P	0,9607	0,2339		
	I	II		

Cuando se analizan los resultados con relación a la ansiedad-timidez de los niños y niñas, se encuentra que la comparación I indica que la diferencia entre las puntuaciones previas y post de la experiencia educativa si bien marca un aumento en el grupo que atraviesa la experiencia, este no es significativo. La comparación II indica que esta dimensión aumenta en el grupo que no realiza la experiencia educativa pero no es significativa durante el tiempo que media entre las dos mediciones. La comparación III, que visibiliza e identifica con relación a la ansiedad-timidez entre los niños y niñas de un grupo con respecto al otro antes de empezar el

dispositivo educativo, señala que no hay una diferencia significativa entre ambos grupos. Y la comparación IV de los datos, muestra que hay una diferencia significativa a favor del grupo que atraviesa la experiencia, en términos de reducción de conductas de ansiedad–timidez. Estos datos señalan que la repercusión en conductas de ansiedad–timidez en el grupo que atraviesa la experiencia educativa aumenta, pero no de manera significativa.

Criterial Socialización (CS): Esta escala ofrece una visión global del grado de adaptación social del sujeto, según el juicio de los adultos.

Tabla 46

Matriz de resultados comparativos en Criterial Social

Criterial Social				
	A	B	Comparación	P
Pretest	36,23	39,48	III	0,0820
Postest	39,05	34,09	IV	0,0047
P	0,06723	0,00828		
	I	II		

Cuando se analizan los resultados con relación a una visión global del grado de adaptación del estudiante según el juicio del educador, se encuentra que la comparación I indica que la diferencia entre las puntuaciones previas y post de la experiencia educativa es significativa en la Sección A, lo que permite pensar en que el dispositivo repercute de manera favorable en el grado de adaptación de los niños y niñas que participan de la experiencia educativa según el juicio del educador. La comparación II indica que disminuye la adaptación social de los niños y niñas, pero esta diferencia no es significativa en la Sección B, es decir, que el grupo que no realiza la experiencia educativa expresa una disminución en la adaptación de los estudiantes, durante el tiempo que media entre las dos mediciones. La comparación III, que visibiliza e identifica la capacidad de adaptación de los niños y niñas de un grupo con respecto al otro antes de empezar el dispositivo educativo, señala que no hay una diferencia significativa entre ambos grupos. Y la comparación IV de los datos, muestra que hay una diferencia significativa a favor de los estudiantes que atraviesan la experiencia educativa con respecto a los que no la atraviesan. Esto permite pensar que el dispositivo educativo incide

significativamente desde una visión global en el grado de adaptación de los estudiantes que atraviesan la experiencia educativa.

En síntesis, cuando se analiza mediante este instrumento la socialización de los niños y niñas en el ambiente escolar, mediante una escala que es respondida por el educador, en la cual se le permite valorar la conducta social del niño/niña con sus iguales, los resultados señalan que el dispositivo educativo ha repercutido de manera favorable en el grado de adaptación social de los estudiantes, desde una perspectiva global, la riqueza de este instrumento es porque explora 4 dimensiones positivas o facilitadoras de la socialización que según los resultados, la repercusión en estos aspectos varían. Del análisis de los mismos se puede afirmar que las repercusiones positivas y significativas se dan en tres aspectos: En la Sensibilidad social, es decir, los niños y niñas que atraviesan la experiencia educativa muestran un aumento en el grado de consideración y preocupación de los estudiantes hacia los demás, en particular hacia aquellos que tienen problemas y son rechazados. En la Jovialidad, los niños se muestran más extravertidos, y de buen ánimo con muestras de alegría y abordan las relaciones sociales por el lado fácil, lo que colabora con una mayor integración. Y el tercer aspecto que ha variado significativamente es el Liderazgo con una connotación positiva, adaptativa y aglutinante. Lo que marca un aumento en los niños y niñas de iniciativa, confianza en sí mismo, espíritu de servicio. Los resultados en esos tres aspectos, son coherente con los objetivos y estrategias propuestas ya que el dispositivo basado en el juego artístico y cooperativo promueve con sus reglas el desafío de crear juntos de manera muy original, donde nadie pierde ni nadie gana, todos deben participar y se fomenta la empatía y las conductas prosociales, lo cual se ve potenciado en el tiempo de Debate/Reflexión porque le permite a los niños redescubrir lo sucedido y poder reflexionar sobre aquellas conductas que favorecen o no el poder jugar juntos de manera cooperativa y placentera, encontrando en el valor de compartir, ayudar, cooperar, prestar, consolar, desplegar la empatía por los demás, estrategias indirectas para resolver conflictos u obtener algo. Los resultados confirman el aprendizaje en dicho sentido.

5.1.3. Dimensión Emocional

5.1.3.1. Escala de Autoconcepto (E.A.)

Para indagar sobre las capacidades emocionales se trabaja con la Escala de Autoconcepto (E.A. Escalas de evaluación del autoconcepto infantil. Garaigordobil, 2005a) que permite medirlo de manera global en los niños y niñas de 6 a 8 años. El autoconcepto de los

niños y niñas hace referencia a cinco dimensiones con las que está relacionado en estas edades: corporal o física (destrezas físicas, desarrollo corporal...), intelectual (capacidad de ejecución de tareas intelectuales, escolares), social (vínculos de amistad e interacciones con iguales), emocional (impulsividad, miedos sentimientos de felicidad,) y familiar (interacciones con los padres, conducta en el contexto familiar...).

Tabla 47

Matriz de resultados comparativos en el Autoconcepto

Autoconcepto				
	A	B	Comparación	P
Pretest	16,7	16,8	III	0,8978
Posttest	17	16,6	IV	0,5733
P	0,5103	0,5805		
	I	II		

Cuando se analizan los resultados, la comparación I indica que la diferencia entre las puntuaciones previas y post a la experiencia educativa no es significativa en el grupo que atraviesa esta experiencia. La comparación II indica que la diferencia no es significativa en la Sección B, es decir, que el grupo que no realiza la experiencia educativa no expresa un aumento en el autoconcepto durante el tiempo que media entre las dos mediciones. La comparación III, que visibiliza si hay una diferencia con respecto al autoconcepto de los niños y niñas de un grupo con respecto al otro antes de empezar el dispositivo educativo, señala que no hay una diferencia significativa entre ambos grupos. Y la comparación IV de los datos, muestra que hay una diferencia significativa a favor de los estudiantes que atraviesan la experiencia educativa con respecto a los que no la atraviesan. Esto permite pensar que el dispositivo educativo no incide significativamente en el autoconcepto de los niños y niñas que atraviesan la experiencia educativa, es probable que esta dimensión requiera de más tiempo para que éste se evidencie. Por otro lado, se puede pensar que es una edad y un momento de la escolaridad donde los niños y niñas se ven demandados con variadas expectativas, tanto en los modos de comportarse, aceptar las reglas, aprender diferentes contenidos curriculares, una etapa donde en la escolaridad aparecen desajustes entre lo que se pretende que logren y lo que logra solo, es decir,

si bien con el dispositivo se busca promover el desarrollo de la confianza en sus capacidades, fortalecer su autoestima... los resultados de este test señalan que la diferencia no es significativa.

5.2. Objetivo 3

Para dar respuesta al objetivo 3 que es interpretar, desde la perspectiva de los participantes, las significaciones que ellos le otorgan a las experiencias educativas vividas a través del juego artístico, se trabaja con los datos del cuestionario de evaluación del dispositivo educativo respondido por los niños y niñas que participan de la experiencia y se triangula con los datos que emergen de la entrevista en profundidad realizada al educador que coordina la experiencia.

Se presenta a continuación la matriz utilizada que se expresa sobre la matriz anterior, mediante un proceso de coloración que refleja las repercusiones del dispositivo en cada uno de los sujetos que participan para indagar si hay preponderancia en algunas de las capacidades o una repercusión integral de las mismas. Los resultados cualitativos se encuentran en el Anexo III.

Tabla 48

Matriz de resultados del Tercer agrupamiento en colores

Participante	Grado de Placer	Acatamiento y reflexión acerca de las reglas del juego cooperativo	Preferencia por juegos cooperativos y /o competitivos	Juegos artísticos elegidos que más gustaron
1	*Estar con mis amigos *Hacer mandalas (crear). *Divertirme	*Yo aprendí a que Nadie gana y nadie pierde. *Yo aprendí que debemos ser más creativos y tener amigos que nos ayudan *Divertirme	*Los cooperativos porque nadie pierde nadie gana.	Todos el que más le gustó: el de las galletitas Taller 6: Juego 13, ¡Un mandala delicioso! No indica porque.

2	<p>*No hay reglas</p>	<p>*Que Nadie gana ni nadie pierde, *lo importante es que juguemos juntos. *Ser más solidario</p>	<p>*Cooperativos porque nadie pierde nadie gana.</p>	<p>El de la masa Taller 6: Juego N° 11, Un color anaranjado para mi arco iris Taller 5: Juego N° 10, Los juegos que creamos los mandalas propios: Taller 2: Juego N° 3, "Somos burbujas" Taller 3: Juego N° 4, Los mandalas y el color Taller 8: Juego N° 18, A crear un mandala con iconografía propia, te lo cuento sin palabras Taller 9: Juego N° 20, Un mandala virtuoso Taller 10, Juego N° 22, Un mandala para la amistad Taller 11, Juego N° 24, Un color violeta para mi arco iris Taller 11, Juego N° 25, Un mandala de despedida y bienvenida Taller 12, Juego N° 26, Mandalas para la paz Indica el por qué: Crear mandalas con elementos era divertida</p>
3	<p>* Escuchar a los demás y que me escuchen * Ser más creativo</p>	<p>*Que en estos juegos lo importante no es ganar, porque nadie gana y nadie pierde</p>	<p>*Cooperativos , porque no me gusta que alguien gane y otro pierda</p>	<p>Taller 12: Mandalas para la paz, arte participativo. No indica porque</p>
4	<p>*Aprender los colores. *Divertirme con el educador.</p>	<p>*Que en estos juegos lo importante no es ganar, porque nadie gana y nadie pierde *No Hay cosas creadas correctas o incorrectas * Escuchar a los demás y que me escuchen. * Ser más creativo *Divertirme con el educador *Aprender los colores. *Compartir con mis compañeras</p>	<p>*Cooperativos porque me gusta compartir con mis compañeras</p>	<p>El que más le gustó: Taller 6: Juego 13, ¡Un mandala delicioso! El de las golosinas, cuando la seño dijo que las podíamos comer todos se pusieron felices y yo me las lleve en la mochila. Jajaja!</p>
5	<p>*Meditar, relajar *Pensar</p>	<p>*Que en estos juegos lo</p>	<p>*Los tradicionales</p>	<p>Taller 5: Juego N° 10, Imagina ¿qué sucede ahí? (dramatizan)</p>

		importante no es ganar, porque nadie gana y nadie pierde *Meditar, relajar *Pensar	porque me encantan.	“porque nos teníamos que disfrazar” Taller 6: Juego el de las galletitas 13, ¡Un mandala delicioso! Taller 6: Juego N° 11, Un color anaranjado para mi arco iris.
6	*Meditar, relajar *Pensar *Ser más solidario *Hacer más amigos	*Que en estos juegos lo importante no es ganar, porque nadie gana y nadie pierde. *Lo importante es trabajar en grupo y respetar al compañero. *Meditar, relajar *Pensar *Ser más solidario *Hacer más amigos Lo importante es trabajar en grupo y respetar al compañero.	*Cooperativos porque me gusta hacer más amigos	Taller 12, Juego N° 26, Mandalas para la paz(Arte participativo) Taller 6: Juego N° 11, Un color anaranjado para mi arco iris
7	*Compartir/ estar con mis amigos *Meditar, relajar (juegos de imaginación) * Aprender a sentir nuevos sentimientos	*Aprendí a elegir la opción del otro/tra A Respetar la opinión y las elecciones del compañero	*Elijo los cooperativos porque si no el que pierde se pone triste y llora.	Taller 6: Juego 13, el de la comida ¡Un mandala delicioso! El de la masa Taller 6: N° 11, Un color anaranjado para mi arco iris. El del mandala grande Taller 12, Juego N° 26, Mandalas para la paz(Arte participativo)
8	*Estar en paz. * Ser mejor dibujando * Ser buen compañero.	*Me encantaron, Si aprendi Estar en paz. * Ser mejor dibujando * Ser buen compañero		Me gustaron todo y el que más me gusto fue el último_ Taller 12, Juego N° 26, Mandalas para la paz(Arte participativo)
9	*Pintar *Compartir/ estar con mis amigos *Me encantaron,	*Las reglas del juego cooperativo me parece están buenas. *Compartir/ estar con mis amigos *Me encantaron	*Prefiero los tradicionales porque son los que más juego todos los días.	Taller 6: Juego 13, ¡Un mandala delicioso El de las galletitas. El de la masa Taller 6: Juego N° 11, Un color anaranjado para mi arco iris
10	*Hacer más amigos *Correr y saltar.	*Trabajar en equipo es mejor	*Me gustan los cooperativos porque nadie	Todos o la mayoría

	*Divertirme	*Que no se tiene que elegir un amigo y otro que hay que jugar con todos Hacer más amigos *Correr y saltar. *Divertirme	pierde ni nade gana	No me gusta el Taller 6: Juego N° 11, el de la masa Un color anaranjado para mi arco iris
11	*Divertirme. *Compartir/ estar con mis amigos. *Aprendí a ser buena. *Aprender relajar y a meditar. *Ser más creativo.	*Que un trabajo en equipo es mejor. *A respetar la opinión y las elecciones del compañero *Divertirme. *Compartir/ estar con mis amigos. *Aprendí a ser buena *Aprender relajar y a meditar. *Ser más creativo *A Respetar la opinión y las elecciones del compañero	*Los cooperativos porque a nadie le gusta perder y también porque puede hacer sentir mal a la gente.	Todos o la mayoría Lo que más me gusto fue el de crear nuestro propio mandala
12	*Pintar mandalas. *Divertirme	*Nadie pierde y nadie gana *A que debemos ser más creativos y solidarios *Divertirme	*Cooperativo porque así se juega	El del la masa Taller 6: Juego N° 11, Un color anaranjado para mi arco iris . taller 11, Juego N° 25, Un mandala de despedida y bienvenida
13	*Aprender relajar y a meditar. *Ser más solidario *Aprender a expresar lo que se siente	*A Respetar la opinión y las elecciones del compañero *Aprender relajar y a meditar. *Ser más solidario *Aprender a expresar lo que se siente	*Cooperativos porque todas las ideas son correctas	Me gustaron todos. El de masa Taller 6: Juego N° 11, Un color anaranjado para mi arco iris
14	*No hay reglas. *Hacen pensar	*A respetar la opinión y las	*Los cooperativos	Todos o la mayoría de los juegos. Y no me gustaron el de la masa el

	<p>*pintar. *Divertirme</p>	<p>elecciones del compañero, llegar a acuerdos. *Fue lindo me gustó la ronda para mostrar los trabajos de cada uno. *Hacen pensar .pintar. *Divertirme *Respetar la opinión y las elecciones del compañero, llegar a acuerdos.</p>	<p>porque nadie gana y nadie pierde</p>	<p>gustaron Taller 6: Juego N° 11, Un color anaranjado para mi arco iris taller11, Juego N° 25, Un mandala de despedida y bienvenida</p>
15	<p>*Me gustaron todos los juegos *Compartir/ estar con mis amigos. Hacer más amigos</p>	<p>*A que debatir es bueno *A Respetar la opinión y las elecciones del compañero, llegar a acuerdos. *Compartir/ estar con mis amigos. *Hacer más amigos</p>	<p>*Los cooperativos porque nadie gana y nadie pierde</p>	<p>El del mandala Grande Taller 12, Juego N° 26, Mandalas para la paz (Arte participativo). Me gustan todos o la mayoría</p>
16	<p>*Me gustaron todos los juegos. *Estar en paz, sentir tranquilidad unión, amor y felicidad</p>	<p>*Nadie pierde y nadie gana *A que debemos ser más creativos y que debatir es bueno *A respetar la opinión y las elecciones del compañero, llegar a acuerdos solidarios</p>	<p>*Los tradicionales porque me gusta competir</p>	<p>Me gustan todos o la mayoría. Taller 6: Juego 13, ¡Un mandala delicioso</p>
17	<p>*Compartir/ estar con mis amigos *Y en estos juegos No hay reglas</p>	<p>*A Respetar la opinión y las elecciones del compañero. *Que un trabajo en equipo es mejor</p>		<p>Todos o la mayoría. Y el último Taller 12, Juego N° 26, Mandalas para la paz (Arte participativo)</p>

		*Compartir/ estar con mis amigos		
18	*Compartir/ estar con mis amigos. *Estar en paz, tranquilidad. * Aprender a Meditar, relajar (juegos de imaginación) *Escuchar a los demás y que me escuchen. *Ser más creativo	*A Respetar la opinión y las elecciones del compañero. *Que un trabajo en equipo es mejor *Compartir/ estar con mis amigos. *Estar en paz, tranquilidad. *Escuchar a los demás y que me escuchen. *Ser más creativo	*Los cooperativos porque es mejor y para que nadie se enoje.	El de los paraguas Taller 9, juego N° 21 Un mandala en movimiento.
19	* Pintar *Compartir/ estar con mis amigos *Relajarse	*Que un trabajo en equipo es mejor y más divertido *Compartir/ estar con mis amigos *Relajarse	*Cooperativos porque nadie gana	Todos o la mayoría. Taller 12, Juego N° 26, Mandalas para la paz (Arte participativo)
20	*Hacer mandalas * Pintar nuestros propios mandalas *Aprender a Meditar relajar *Que nadie gane o pierda.*Compart ir/ estar con mis amigos	*El trabajo en equipo es mejor *Aprendí a respetar la opinión y las elecciones del compañero, llegar a acuerdos. *Nadie pierde y nadie gana *A que debemos ser más creativos y solidarios.} *Que nadie gane o pierda. *Compartir/ estar con mis amigos * Respetar la opinión y las elecciones del compañero,	*Los cooperativos porque en los tradicionales nos peleamos todos.	Me gustaron todos.

		llegar a acuerdos		
21	*Escuchar a los demás y que me escuchen *Compartir/ estar con mis amigos *Que nadie gane o pierda *Hacer mandalas	*Nadie pierde y nadie gana *A que debemos ser más creativos y solidarios *A Respetar la opinión y las elecciones del compañero. *A que debemos ser más creativos y solidarios.]	*Los cooperativos porque nadie gana y nadie pierde.	El mandala de las golosinas Taller 6: Juego 13, ¡Un mandala delicioso! El de la Bienvenida y despedida Taller 11, Juego N° 25, Un mandala de despedida y bienvenida

Nota: se considera que Amarillo –Capacidad Emocional– refiere el grado de placer; Celeste – Capacidad Social– refiere al acatamiento y reflexión de las reglas del juego artístico cooperativo; Magenta – Capacidad Cognitiva– refiere a poder expresar preferencias y su justificación y Verde se utiliza para el código emergente objetos poemas.

A partir de la coloración de los códigos en la **Matriz de resultados del Tercer agrupamiento en colores** se refleja que la implementación del dispositivo repercute en las capacidades emocionales, sociales y cognitiva, lo que refleja una repercusión de la experiencia de manera integral y a la vez evidencia cómo las capacidades se implican entre sí, donde las divisiones se borran y admiten una lectura que excede a las categorías previstas con anticipación; es decir, que las mismas admiten ser leídas en más de una categoría a la vez lo cual indica que pueden leerse en transición y de manera recursiva. Y con color verde el código emergente: objeto poemas que señala la relevancia de los materiales u objetos usados como un factor relevante para la significatividad de la experiencia educativa.

5.2.1. Capacidades Emocionales

Se puede afirmar que todos los participantes consideran que la experiencia educativa es placentera y a la vez cada uno puede singularizar la experiencia mediante su respuesta. Por ejemplo, cuando se les pregunta acerca de si les gusta la experiencia educativa basada en juego artístico y por qué, todos los niños y niñas señalan que les ha gustado algo en particular de la experiencia y varían las razones: casi la mitad de los estudiantes señalan que lo que más le gusta es estar y compartir con sus compañeros; otro grupo, meditar y relajarse; algunos señalan que les gusta escuchar a los demás y que los escuchen; y otros porque se divierten.

Uno señala que lo que más le gusta es jugar con el educador que coordina la experiencia. También aparecen dos estudiantes que argumentan que lo que más les gusta es hacer mandalas, tres señalan que les gusta pintar, otros construirlos, y uno señala que le gusta correr y saltar. Otros argumentan que lo que más le gusta es que no hay reglas, lo que puede referirse a que no hay reglas de juego tradicionales o que se puede crear con libertad. Dos niños señalan que la experiencia los hizo sentirse más creativos, más solidarios y otro, sentirse mejor dibujando. Por otro lado, aparecen aprendizajes concretos del universo artístico que les dan placer como hacer mandalas y aprender sobre los colores. Otros que refieren a aprendizajes como a meditar, a escuchar a los demás y que lo escuchen, a pensar, a hacer amigos. También, los estudiantes señalan sentirse mejores con respecto a diversos aspectos tales como ser más creativo, aprender hacer más amigos, a ser buena; a tener nuevos sentimientos, a estar en paz y tranquilidad.

5.2.2. Capacidades Sociales

En relación con las capacidades sociales, se observa que algunos niños y niñas especifican que les gusta escuchar a los demás y que lo escuchen, uno sólo señala que le gusta porque aprendió a hacer amigos, casi la mitad refieren como aprendizaje principal el de las reglas del juego cooperativo que la sintetizan diciendo que nadie gana nadie pierde. Y sólo uno dijo que le gusta porque no hay reglas.

5.2.3. Capacidades Cognitivas

Cuando a los niños y niñas se les pregunta acerca de qué opinan sobre el tiempo de Debate/Reflexión como parte del juego artístico, qué les aporta, consideran a este momento como un tiempo de aprendizajes. Los datos señalan que la mayoría de las respuestas se refieren siempre al aprendizaje de algo. Casi la mitad de los participantes dicen que aprenden las reglas del juego cooperativo; otro grupo dice que en ese tiempo aprenden a respetar la opinión de los compañeros; otros, que aprenden a trabajar en equipo y también a que deben ser más creativos.

Con respecto a la preferencia de los niños y niñas en relación con los juegos cooperativos y tradicionales, la mayoría dice preferir los juegos cooperativos para evitar especialmente situaciones conflictivas o desagradables: uno señala que cuando compiten se

pelean todos, otro señala que prefiere los cooperativos porque cuando alguien pierde y llora, el también llora. Un niño dice que los juegos competitivos hacen sentir mal a la gente. Y hay tres estudiantes que señalan que les gustan los juegos tradicionales donde alguien gana y otros pierden; uno argumenta que los prefiere porque son los juegos que juega siempre, otro que por que le encantan y otro porque le gusta competir.

Con respecto a los juegos que más le gustan, varios estudiantes responden que les gustan todos y uno dijo que la mayoría. Con respecto a los preferidos, casi la mitad elige un mandala delicioso, otros tantos señalan el juego con masa y otros, el de los paraguas con el que crean mandalas en movimiento. Hay un estudiante que señala que le gusta cuando crean mandalas **propios**, si bien todos los mandalas buscan promover la construcción de un idioma propio se infiere que son los juegos donde se trabajan de manera específica la paleta de color y los íconos –si bien son la mayoría– es válido destacar aquí que al referirse a lo propio resalta su percepción de la esencia del juego. Y tres estudiantes eligen el mandala de Bienvenida y Despedida, una propuesta donde los niños/niñas deben expresar aquello que quieren sacar de sus vidas, que es desagradable y los hace sentir mal y donde expresan aquellas cosas que les hace bien, esperan, desean y sueñan.

La emergencia de los objetos en el juego artístico, a partir del análisis realizado, señala que es necesario detenerse en la relevancia que tiene la ambientación de la sala, que a modo de una instalación artística y algunos juegos artísticos planteados como performance (Gutiérrez Párraga, 2004) ponen en evidencia el valor de los objetos, que como poemas y por sus cualidades favorecen el despliegue de la capacidad ficcional que está presente en todos los procesos creativos para que el sujeto se ponga en juego y al compartirlo con sus compañeros emerja lo diferente. La toma de conciencia de las diferencias subjetivas es labor del educador, que desde sus señalamientos visibiliza la alternancia en la escucha de aquello que cada uno interpreta, que a modo de un juego perceptivo de formas y contra formas el educador sostiene y promueve. Además, los diferentes objetos favorecen la generación de múltiples accesos al conocimiento que asegura que cada niño niña lo haga a su modo, lo cual no puede saberse de antemano. Lo que convierte a los objetos como un emergente que deja de ser un simple material para convertirse como condicionantes de la experiencia integral y que requiere de un trabajo interdisciplinario.

5.2.4. Entrevista en Profundidad con el Educador que Coordina la Experiencia

Los resultados que emergen de la entrevista en profundidad con el educador quien conduce la experiencia educativa se sostienen a partir de la siguiente matriz, que refleja la repercusión del dispositivo en las capacidades emocionales, sociales y cognitivas desde la perspectiva del educador lo siguiente:

5.2.4.1. Las Capacidades Emocionales de los Estudiantes desde la Perspectiva del Educador

Se puede afirmar que todos los estudiantes del grupo se divierten y muestran entusiasmo y alegría por participar. El educador señala que a medida que transcurren los talleres los niños y niñas se relajan, confían y comienzan a contar lo que sienten, a identificar sus emociones y a expresarlas de distintas maneras. Además, señala que los niños y niñas muestran especial entusiasmo por el diálogo, que se promueve desde el diseño del dispositivo y que es esencia del juego artístico –contemplado en el tiempo de Debate/Reflexión–. Asimismo, hay un importante incremento en la empatía, a esto lo observa en que todos pueden reconocer y expresar lo que les hizo sentir mal a alguien o a sí mismo, en que se muestran más interesados en lo que dice el otro. Además, pueden distinguir en las obras de arte qué cosas de lo que ven les hacen sentir eso que sienten y asociarlo a experiencias personales generando ideas cada vez más creativas. El educador ve avances en el desarrollo de la capacidad que tienen todos los niños y niñas de expresar sus emociones, se muestran más confiados en sus habilidades lo que repercute a la hora de participar en los juegos en los que se muestran felices. Esta confianza en sí mismo, en sus posibilidades de tener ideas valiosas, los potencia para mejorar su imagen y la de los demás.

El educador señala que el entusiasmo, alegría y las ganas de participar a través del diálogo, dibujo, dramatizaciones, pintando –él utiliza diferentes estrategias en cada taller– remite a dos cuestiones fundamentales: por un lado, a la **ambientación** de la sala como una exposición de arte que impulsa a tener una experiencia artística donde la obra invita mediante diversos recursos a participar, a jugar con ellos, es decir, a entrar en la ficción del como sí que tiene el juego. Por otro lado, son **la claridad del sentido de estos encuentros y las reglas de juego cooperativo que los enmarcan** quienes favorece el despliegue de la propia confianza, el aumento de la empatía y la creatividad a la hora de expresar sus ideas, el estar divertidos y relajados.

5.2.4.2. Las Capacidades Sociales de los Estudiantes desde la Perspectiva del Educador

Se puede afirmar que desde la perspectiva del educador la experiencia educativa repercute significativamente en el desarrollo de las capacidades sociales de los niños y niñas. Señala que ellos participan en todos los juegos artísticos con mucho entusiasmo, que aprenden con interés las reglas del juego artístico cooperativo lo que favorece que estén relajados y confiados en participar. Cuando comprenden que el desafío es crear mandalas muy creativos y que cada uno desarrolle un idioma propio, que las respuestas no pueden ser calificadas como correctas o incorrectas, incide directamente en el trato entre ellos que comienza a darse de forma más amistosa. Además, el educador señala que los estudiantes han aumentado las conductas de ayuda; que han aprendido a cooperar: dar y recibir ayuda para contribuir a un fin común. Aporta un dato interesante al señalar que los estudiantes tienen muchas ganas de conversar, teniendo en cuenta que el juego artístico en su diseño integra el tiempo de Debate/Reflexión como parte constitutiva. Se infiere que esto puede colaborar y o promover esta motivación. En el mismo sentido, el educador señala que se ve un avance en un mayor interés por escucharse entre ellos, están más atentos a los mensajes y a la comunicación de los otros.

Por otro lado, sostiene que han disminuido sus conductas agresivas o impositivas con los compañeros, como burlarse, empujarse, reírse o retarse entre ellos. El educador señala que es notable como después de algunos talleres, son los propios estudiantes quienes están atentos a que se cumplan las reglas. Así también entre ellos alientan conductas que promueven la socialización, formas amistosas, conductas de ayuda y cooperación, configurando así un clima grupal armonioso y pacífico que favorece el despliegue de las potencialidades del niño/niña. Disminuyen sus conductas de apatía –retraimiento y ansiedad –timidez y especialmente conductas agresivas como burlas, rechazo o inflexibilidad para participar en otros grupos. Es una experiencia en la que los miembros del grupo aprenden muchas cosas importantes para la vida en comunidad.

5.2.4.3. Las Capacidades Cognitivas de los Estudiantes desde la Perspectiva del Educador

El educador confirma que el dispositivo favorece el despliegue de la creatividad de los niños y niñas, especialmente la creatividad verbal. La posibilidad de crear desde la lectura de las obras de arte y jugar con ellas generando interpretaciones, historias, ideas que son puestas

en relación con sus vivencias y que las asocian a recuerdos personales o relacionan con otros productos culturales, contribuye a que los estudiantes desplieguen tanto la creatividad como la concentración y la atención. El educador señala dos aspectos que favorecen el avance en la capacidad creativa verbal: por un lado el trabajo con las obras de arte, la lectura de las imágenes de manera grupal, la cantidad de recursos, la sorpresa en cada entrada al taller y por el otro, que las reglas de juego –con las que nadie gana, nadie pierde– y el recuerdo constante por el respeto a la palabra de cada uno, el respeto de los turnos, donde no está permitido descalificar lo que el otro piensa, hace que los estudiantes se expresen de manera relajada habilitando el despliegue de la creatividad verbal.

Con respecto a la creatividad gráfica plástica y constructiva el educador señala que los niños y niñas progresan en el grado de elaboración de detalles en sus trabajos y muestran interés por seleccionar recursos y variar materiales. El educador señala que todos los niños y niñas logran elaborar mandalas muy creativos debido a que construyen un idioma propio guiados por esta metodología que los acompaña a reconocer que pueden crear desde sus cosas, haciendo que el niño/niña preste atención a los detalles, alrededor, y eso contribuye a que sus producciones sean cada vez más originales. Se podría decir entonces que hay un aumento significativo en la creatividad general de los niños y niñas, con un aumento en el interés y en la motivación por participar en las distintas propuestas de juego artístico, que se sostienen hasta el final del desarrollo del dispositivo. El educador adjudica a la ambientación y a los recursos tanta importancia como al desafío y a las reglas de juego.

5.2.4.4. Juegos Preferidos por los Niños y Niñas según la Perspectiva del Educador

Cuando se abordan los juegos preferidos por los niños y niñas en la entrevista, el educador asegura que son todos, pero si tiene que decir, puede señalar que hay algunos que son realmente significativos. Señala que son: el Juego N° 9 llamado Pintura con aire musical (Taller 5), el Juego 13, ¡Un mandala delicioso! (Taller 6) y el Juego N° 11: Un color anaranjado para mi arco iris. Cuando se indaga acerca de por qué cree que son los juegos más disfrutados por los estudiantes destaca que estos juegos artísticos pasan por el cuerpo, están implicados los sentidos, lo que hace que las diversas texturas, aromas, sabores repercutan en la sorpresa y la alegría de los niños y niñas; requieren de una ambientación de la sala y de materiales muy estimulantes para que el juego se despliegue. Aquí es pertinente integrar el

código que emerge en el proceso de codificación y categorización de los datos, que remite a la importancia de los objetos y recursos educativos con los que se configura la ambientación, suscitando un clima de sorpresa y facilitando con el uso de los mismos, la apropiación de la metodología de juego (idioma propio) y especialmente las dinámicas grupales.

Tabla 49

Matriz de resultados del Tercer agrupamiento en colores que refleja la repercusión del dispositivo en las capacidades desde la perspectiva del educador

Dimensión	Categorías	Codificación
<p>Capacidades emocionales Es la potencialidad que tiene cada sujeto de identificar sus propias emociones, expresarlas de diversas maneras (dramatización, dibujo, escritura, pintura, movimiento, música); comprender las diversas situaciones o causas que generan emociones positivas o negativas. El desarrollo de la empatía ante los estados emocionales de otros seres humanos. La mejora del auto concepto o autoestima. Sentimientos de placer y de bienestar psicológico subjetivo.</p>	<p>Grado de Placer: Se refiere a expresiones del educador presentes en la entrevista que remiten a la expresión de satisfacción de los niños y niñas de participar de la experiencia. Expresión de las emociones: se refiere a expresiones del educador con relación al despliegue de la capacidad emocional de los niños y niñas en cuanto a sus posibilidades de identificar emociones, expresarlas a través de los dibujos, las palabras, pinturas, gestos. Como así también la narración de circunstancias que evidencien en los estudiantes la identificación de causas o situaciones que generan emociones positivas y negativas. Autoconcepto: Se refiere a expresiones del educador en relación con una mejora de la autoestima de los estudiantes, que pueden aparecer con relación a que los estudiantes se sienten más confiados en sus capacidades, al expresarse con confianza en el grupo, o de referirse a cambios o aprendizajes que repercuten en sentimientos de placer y bienestar psicológico. Referencias a manifestaciones espontáneas de alegría, disfrute</p>	<p>"los niños y niñas identifican, reconocen y expresan confiados sus emociones mediante el uso de colores, imágenes y palabras"</p> <p>"Los niños y niñas se muestran más empáticos a los demás y respetan los pensamientos e ideas diferentes" "Los niños y niñas tienen más confianza en su capacidad creativa"</p> <p>" la exposición de arte, la ambientación y la variedad de recursos motivan a los niños y niñas y los predispone a crear y aprender"</p>

y divertimento, risa, sonrisas, expresiones faciales de satisfacción, felicidad emociones agradables en relación con la experiencia vivida. Esto puede referirse en vez de al sí mismo al clima.

Capacidades sociales. Es la potencialidad que todo sujeto tiene de establecer y desplegar relaciones amistosas con los demás, incrementar sus habilidades de comunicación verbal y no verbal: exponer, escuchar activamente, dialogar, negociar, tomar decisiones por consenso... Aumentar Conductas sociales positivas como conductas de liderazgo, jovialidad, sensibilidad social, respeto, autocontrol y la disminución de conductas perturbadoras de la socialización tales como conductas de Se refiere a las expresiones del educador que permitan identificar el grado de participación de los estudiantes en los juegos artísticos propuestos, el acatamiento de reglas: expresiones del educador acerca de cómo los niños y niñas valoran las reglas; es decir, si respetan mayoritariamente las normas o reglas de los juegos y la dinámica que implican (ayudar, tomar decisiones por consenso, crear en cooperación modalidades de interacción amistosas, de asociaciones flexibles y conductas de ayuda y cooperación. También se indagará sobre expresiones del educador haga en relación con el clima del juego, si es organizado o no; si es pacífico o no, se entiende por esto si los niños y niñas atienden la consigna y se muestran dispuestos a jugar mostrándose concentrados en la explicación

Se refiere a las expresiones del educador que permitan identificar el grado de participación de los estudiantes en los juegos artísticos propuestos, el acatamiento de reglas: expresiones del educador acerca de cómo los niños y niñas valoran las reglas; es decir, si respetan mayoritariamente las normas o reglas de los juegos y la dinámica que implican (ayudar, tomar decisiones por consenso, crear en cooperación modalidades de interacción amistosas, de asociaciones flexibles y conductas de ayuda y cooperación. También se indagará sobre expresiones del educador haga en relación con el clima del juego, si es organizado o no; si es pacífico o no, se entiende por esto si los niños y niñas atienden la consigna y se muestran dispuestos a jugar mostrándose concentrados en la explicación

"Los niños y niñas se tratan de manera amistosa, están atentos a las necesidades de los otros, cooperan, y piden ayuda si es necesario"

"Los niños y las niñas muestran interés en las producciones ajenas tanto individuales como grupales"

"Los niños y niñas se apropiaron de las reglas del juego, disminuyendo las conductas agresivas y resolviendo conflictos a través del diálogo."

"Los niños y niñas se tratan de manera amistosa, están atentos a las necesidades de los otros, cooperan, y piden ayuda si es necesario" "Los niños y las niñas muestran interés en las producciones ajenas tanto individuales como grupales"

como también a la ejecución de la actividad. También aspectos en relación con la escucha, a las maneras de tratarse entre los niños y niñas si se tratan de hacer reír, o hacer sentir bien al otro, si se abrazan, si se alientan y ayudan. Si se asocian espontáneamente y de forma flexible en las situaciones de agrupamiento o elección libre de pareja o equipo y no se manifiestan rechazos de los miembros del grupo entre sí. - agresividad, terquedad, apatía - retraimiento, y ansiedad - timidez. La conducta prosocial: dar, ayudar, cooperar, compartir, consolar...) Relaciones de ayuda y la capacidad de cooperación grupal (dar y recibir ayuda para contribuir a un fin común.

Capacidades cognitivas supone la potencialidad que todo sujeto tiene de desarrollar la atención, la capacidad de simbolización, la memoria, el pensamiento asociativo, el razonamiento lógico verbal y no verbal y especialmente la creatividad verbal, gráfica, constructiva y dramática.

Se refiere a expresiones del educador en relación con rasgos de las formas de hacer, decir, escribir, dibujar que remitan a la creatividad, como las que refieran a los productos como la cantidad de ideas, la originalidad, la capacidad de establecer conexiones, relaciones poco frecuentes. Placer por el uso de los colores, agregar detalles, elaboración en los trabajos. Como la creatividad verbal en tanto fluidez de ideas, fantasía, ... También en relación con la capacidad de simbolizar, elegir, la concentración, atención.

- "Los niños y niñas han mejorado su creatividad verbal y gráfica (construcción de un idioma propio)."

"Los niños y niñas aprendieron la importancia de contextualizar la obra y conocer al artista, comprendieron que cada uno crea desde su experiencia, eso los hace únicos y respetuosos de lo diferente".

Nota: Corresponde al Amarillo: Capacidad Emocional; al Celeste: Capacidad Social; al Magenta: Capacidad Cognitiva.

5.3. Objetivo 4

Instrumento utilizado: Bitácora

Tabla 50

Conversión de codificación de estudiantes, de números a una codificación singularizante

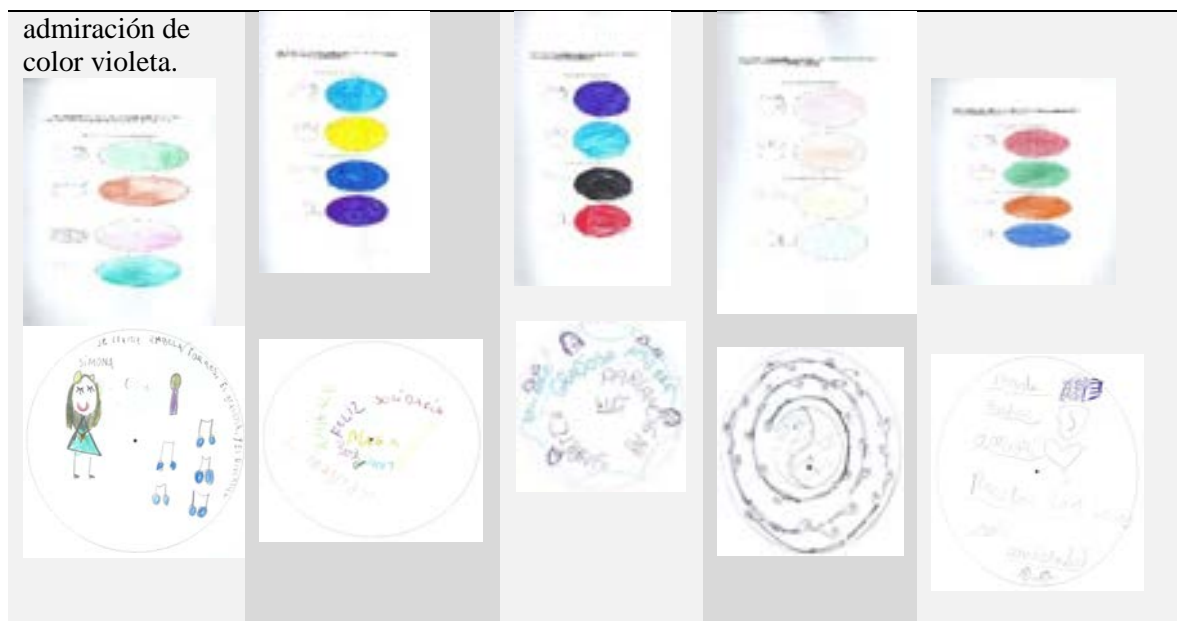
Sujeto	Sujeto
1	Es simpático y pinta la alegría de color rojo.
2	Él dice que para tener amigos hay que escucharlos y pinta la alegría de color anaranjado.
3	Ella ama estar con su familia y a la alegría la pinta violeta.
4	Ella se siente imaginativa, a veces torpe y pinta la alegría de color celeste.
5	Su artista preferido es CNCO (grupo musical) y pinta la alegría de color celeste.
6	Ella desea ser sonriente y pinta la alegría de color negro.
7	Ella pinta la alegría de color negro y sueña con ser maquilladora.
8	Él se siente distinto, bueno y pinta la alegría de color amarillo.
9	Él pinta la ira de color verde y que al amigo se lo defiende.
10	Su lugar soñado es el circo y pinta la alegría de color rosa.
11	Su ídolo es Simona (serie televisiva) y pinta la admiración de color violeta.
12	La niña que se sabe maga y pinta la sorpresa de color amarillo.
13	Ella es parlanchina y pinta la alegría de color celeste.
14	Es el niño que no quiere ser peleador y pinta la tristeza de color celeste.
15	Con su mandala nos enseña que para tener amigos hay que prestar y pinta la alegría de color verde.
16	Su ídolo es Messi, su sueño ser millonario y pinta la tristeza de color azul.
17	Su virtud es ser alegre, humilde y gracioso pinta la tristeza de color celeste.
18	Su ídolo es Abel Pintos (cantante) y pinta la alegría de color amarillo.
19	Siente la amistad como vacaciones, regalos...y pinta la paz para el mundo multicolor.
20	Para ella, la Paz es la paloma y la sorpresa de color marrón.
21	Sus mandalas son rojos cuando está alegre y azules si está triste.

Además, se muestra la matriz construida con los materiales elegidos como los más representativos del sujeto, que se codifican y categorizan a partir de los ejes seleccionados – modalidades de organización simbólico-formal y sentidos subjetivos– que responden a la perspectiva integral, para luego abordar las capacidades emocionales, sociales y cognitivas.

Tabla 51

Selección del material de cada bitácora que refleje el idioma propio: paleta de color + iconografía, donde se prioriza la perspectiva integral

<p>S1/ Él es simpático y pinta la alegría de color rojo.</p> 	<p>S2/ Él dice que para tener amigos hay que escucharlos y pinta la alegría de color anaranjado.</p> 	<p>S3/ Ella ama estar con su familia y a la alegría la pinta violeta.</p> 	<p>S4/ Ella se siente imaginativa, a veces torpe y pinta la alegría de color celeste.</p> 	<p>S5/ Su artista preferido es CNCO (grupo musical) y pinta la alegría de color celeste.</p> 
<p>S6/ Ella desea ser sonriente y pinta la alegría de color negro.</p> 	<p>S7/ Ella pinta la alegría de color negro y sueña ser maquilladora.</p> 	<p>S8/ Él se siente distinto, bueno y pinta la alegría de color amarillo.</p> 	<p>S9/ Él pinta la ira de color verde y que al amigo se lo defiende.</p> 	<p>S10/ Su lugar soñado es el circo y pinta la alegría de color rosa.</p> 
<p>S11/ Su ídolo es Simona (personaje de una tira de comedia para público infantil) y pinta la</p>	<p>S12/ La niña que se sabe maga y pinta la alegría de color amarillo.</p>	<p>S13/ Ella es parlanchina y pinta la alegría de celeste.</p>	<p>S14/ El niño que no quiere ser peleador y pinta la tristeza celeste.</p>	<p>S15/ Con su mandala nos advierte que si quieres tener amigos hay que regalar y prestar y pinta la alegría de color verde.</p>



Nueva reagrupación en colores

A partir de la matriz presentada se decide avanzar hacia una nueva reagrupación que permita el análisis de las producciones singulares en relación con las capacidades emocionales, sociales y cognitivas. Es decir, no se construye una nueva matriz, sino que se complejiza la misma con la intención de religar sentidos y evitar binomios o dicotomías. Para el tratamiento de cada imagen, se resuelve utilizar rótulos de diferentes colores (amarillo para las capacidades emocionales, celeste para las sociales y fucsia para las cognitivas) en una nueva reagrupación de los elementos que están en relación con las capacidades estudiadas.

5.3.1. Ejemplos

A continuación, se presentan algunos ejemplos donde **se muestran cómo quedan expresados los resultados** a partir de los procesos explicados en el capítulo anterior; los cuales se sostuvieron de manera metódica con todas las bitácoras hasta la saturación en la bitácora número 8. Esto permite crear una matriz significativa de los procesos contenidos. Además, en cada matriz se crea un nuevo cuadro donde de manera individual se caracteriza, analiza e interpreta. Y de ese análisis, a partir de las categorías estudiadas y desde una perspectiva integral, se realiza una caracterización, análisis e interpretación de las particularidades de las capacidades emocionales, sociales y cognitivas de los niños y niñas que participan de la experiencia, perspectiva que está presente y se visibiliza en la matriz mediante los dos ejes que

constituyen los criterios de selección.

Tabla 52

Matriz ejemplo. Sujeto que pinta la admiración de color violeta y su artista preferida es Violeta

Sujeto: Su artista preferida es Simona y pinta la admiración de color violeta. Matriz Bitácora

Simona es un personaje de una tira de comedia para público infantil.

Consigna: Escribe el nombre de tu artista preferido y las cosas que te gustan de él o ella. (Se les aclara que no tiene que ser solamente un artista plástico, sino que puede ser un músico, actor o alguna persona que lo inspire o a admire por las cosas que hace) y el segundo juego dibujo responde al juego *Los mandala y el color* (Taller 3 Juego N° 4). Piensen en una emoción o sentimiento que quieran describir: alegría, tristeza, ira... y elijan el color que para ustedes lo represente, puede ser más de uno. Repitan el mismo proceso con otras emociones y sentimientos. Luego lo compartirán con sus compañeros (se sugiere para la comprensión de este material, situarlo en el diseño del dispositivo, lo que permite entender que estas producciones son parte de experiencias que vienen entramadas que vuelven significativa la consigna).



Rotulo 1 / Capacidades emocionales: puede identificar su ídolo, aquel personaje, artista o persona que admira por cómo ella es, lo que supone su identificación con ciertos rasgos del mismo a los que asocia a emociones agradables a las que puede representar.

Rótulo 2 / Capacidades sociales: intención comunicativa. La estudiante logra con sus dibujos transmitir al lector quién es su ídolo y por qué, dentro del mandala y con su escritura refiere a aspectos sociales positivos de su ídolo tales como agradable, simpática...

Rótulo 3 / Capacidades cognitivas - Creatividad: Presencia de diferentes códigos, varios elementos como micrófono, notas musicales, adornos en el pelo, uso de colores, pestañas (fluidez, elaboración,) usa todo el espacio del mandala, la escritura respeta la forma circular, elabora cierta simetría en la composición de un lado la figura, y del otro lado se observan varios elementos juntos que remiten al personaje elegido (originalidad). Uso del color: utiliza un color determinado para la comunicación de una emoción/sentimiento.

En estas respuestas o juego se ven expresadas las tres dimensiones y la perspectiva integral se asegura porque el material sobre el que se trabaja es el que se considera más representativo de la singularidad del estudiante y el que mejor lo representa.

Caracterización, análisis e interpretación:

Esta estudiante, mediante su producción (acatamiento a las reglas de juego) comunica su idea que responde a la consigna dada que se expresa en la creación del mandala (al estar al interior del círculo y al cual invade de manera completa) y con su dibujo representa su ídolo o persona que admira así responde a la consigna de crear un mandala con su artista preferido. En su producción gráfica plástica escritural aparecen muchos elementos, detalles y uso de variados colores que hablan de su creatividad que remiten a su disponibilidad de contar con elementos simbólicos (fluidez, elaboración, originalidad) para el proceso creativo. En cuanto a la elección de sus palabras se puede ver que son pertinentes y variadas, que les permiten dar cuenta de las razones de sus elecciones (creatividad). Eso singular, novedoso, original que aparece en su trabajo refiere a la capacidad creativa que integra en su proceso las diversas capacidades, las experiencias disponibles y el contexto que incluye la figura del educador, sus compañeros, las propuestas de juego artísticas, los materiales utilizados; de esa combinatoria su producción deja huellas de su subjetividad.

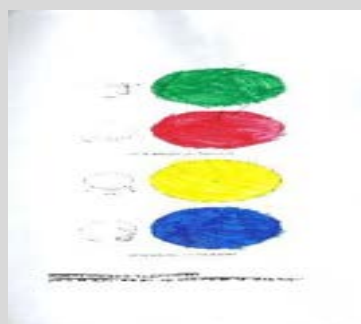
Se presenta continuación otro ejemplo a partir de un juego artístico diferente.

Tabla 53

Matriz ejemplo. Sujeto simpático que pinta la alegría de color amarillo

Sujeto: Él es simpático y pinta la alegría de color amarillo. Matriz Bitácora

Consigna: *Un mandala virtuoso* (Taller 9: Juego N° 20). En el medio del mandala escriben su nombre y a partir de él van a escribir aspectos, formas de ser positivas que les hace sentirse orgulloso y felices porque sienten que hacen bien. El educador reflexiona con ellos acerca de lo que se entiende por virtudes, por ejemplo, ser solidario, pacientes, cariñosos... Les señala que, así como es tan importante como reconocer los defectos de cada uno, también hay que aprender a darse cuenta de las virtudes que todos tenemos. Recuerden respetar la forma singular del mandala, y sus reglas de creación (para empezar a crearlo hay que decidir si lo harán de afuera hacia dentro o del centro hacia fuera sosteniendo dirección) y el otro juego es *Los mandalas y el color* (Taller 3: Juego N° 4). Piensen en una emoción o sentimiento que quieran describir, alegría, tristeza, ira... y elijan el color que para ustedes lo represente, puede ser más de uno. Repitan el mismo proceso con otras emociones y sentimientos. Luego lo compartirán con sus compañeros.



Rotulo 1 / Capacidades emocionales: puede identificar sus virtudes, y representar aquellos rasgos de su personalidad que lo singularizan, se autodefine como alegre y simpático, logra representar esos rasgos mediante palabras y dibujos los cuales logran ser expresivos de dichas cualidades y representativas de sus virtudes asociadas a emociones agradables.

Rótulo 2 / Capacidades sociales: intención comunicativa. El estudiante logra con sus dibujos transmitir al lector cuáles son sus virtudes, dentro del mandala y con su escritura refiere a aspectos sociales

positivos de su persona como ser alegre y simpático...

Rótulo 3 / Capacidades cognitivas - Creatividad: Presencia de varios elementos, (varios dibujos: aparecen un globo, otros emoticones y dos niños contienen en sus dibujos diferentes elementos un avioncito, gorros, un ojo morado, una gorra girada...) si bien no usa color la elaboración, la presencia de variados detalles dan cuenta de la creatividad de la producción. Usa todo el espacio del mandala, no usa colores, pero sí su nombre es ubicado en el centro del mandala, tiene dobles líneas, y desde ahí emergen los rostros con los cuales representa emociones y rasgos que lo representan.

Paleta de color: Pinta de amarillo la alegría, utiliza un color determinado para la comunicación de una emoción/sentimiento.

En estas producciones se ven expresadas las capacidades emocionales, sociales y cognitivas, como así también se asegura la perspectiva integral porque el material sobre el que se trabaja es el que se considera más representativo de la singularidad del estudiante y el que mejor lo representa.

Caracterización, análisis e interpretación:

Este estudiante, mediante su producción (acatamiento a las reglas de juego) comunica su idea que responde a la consigna dada que se expresa en la creación del mandala (al estar al interior del círculo y al cual invade de manera completa) y con su dibujo representa su nombre en el centro del mandala y desde ahí nacen las demás formas. En su producción gráfica plástica escritural, si bien no aparece el uso del color, sí aparecen muchos elementos, detalles que convierten en creativa a su producción que remite a su disponibilidad de contar con elementos simbólicos, combinarlos en el proceso creativo y plasmarlos en su producción gráfica la cual es evaluada con relación a la fluidez, la elaboración y su originalidad. Eso singular, novedoso, original que aparece en su trabajo refiere a la capacidad creativa que integra en su proceso las diversas capacidades, las experiencias disponibles y el contexto de creación que de alguna manera se expresa en la consigna de juego y la bitácora.

Luego de una lectura global profunda de los análisis parciales de las matrices de los estudiantes, se busca hacer **una lectura que parta del reconocimiento primero de la singularidad para luego desde ahí, abordar las categorías de análisis y así volver a releerlas desde la singularidad;** se decide como último paso, en el que ya se construye la siguiente matriz (que se presenta de manera acotada a continuación) donde se trabaja con todas las caracterizaciones, análisis e interpretaciones. En una columna está el nombre singular de cada uno de los participantes y en la otra columna su correspondiente análisis e interpretación de las matrices. Esto conlleva la intención de hacer nuevamente una lectura minuciosa de los mismos a los fines de respetar la complejidad de la matriz construida y encontrar la caracterización los procesos suscitados en los juegos artísticos, así como también dilucidar en qué puntos los enfoques con los cuales se construye la matriz (enfoque psicoanalítico y enfoque cognitivo) se superponen o si es posible construir un diálogo desde el que se puedan abordar los análisis sin que esto suponga su distorsión, es decir, **proponer** una relación dialógica que sin negar las diferencias, construya una mirada compleja como la matriz cualitativa construida desde el diálogo del investigador con estos dos enfoques y que las contradicciones se soporten sin llegar a tener que tomar decisiones por una o por otras; porque responder al objetivo de analizar las particularidades de las capacidades de los niños y niñas que han atravesado la

experiencia educativa desde una perspectiva integral, implica complejidad y no hay que buscar resolverla. Así, se procede en la relectura de los análisis uno por uno, hasta el cierre por saturación.

Tabla 54

Matriz caracterización, análisis e interpretación de las particularidades de las capacidades desde una perspectiva integral

Sujetos	Caracterización, análisis e interpretación
<p>Él es simpático y pinta la alegría de color rojo.</p>	<p>Este estudiante, mediante su producción (acatamiento a las reglas de juego) comunica su idea que responde a la consigna dada que se expresa en la creación del mandala (al estar al interior del círculo y al cual invade de manera completa) y con su dibujo representa su nombre en el centro del mandala y desde ahí nacen las demás formas. <i>En su producción gráfica plástica escritural, si bien no aparece el uso del color, sí aparecen muchos elementos, detalles que convierten en creativa a su producción la cual remite a la disponibilidad de contar con elementos simbólicos, combinarlos en el proceso creativo y plasmarlos en su producción gráfica que es evaluada con relación a la fluidez, la elaboración y su originalidad. Eso singular, novedoso, original que aparece en su trabajo refiere a la dimensión creativa que integra en su proceso las diversas capacidades, las experiencias disponibles y el contexto de creación que de alguna manera se expresa en la consigna de juego y la bitácora.</i></p> <p>Si se reflexiona sobre cada una de las categorías en sí misma, ninguna puede pensarse sino es en relación con la otra... por ejemplo la expresión de las virtudes de su persona a partir de la escritura de su nombre y autodescribirse como simpático... se puede analizar en la intrincación de las capacidades emocionales, que le permiten al sujeto reconocerse como tal y poder elegir dibujos que lo represente y así poder comunicarlo (capacidades sociales), ese reconocimiento, elección (capacidades cognitivas) y comunicación supone por un lado la intención comunicativa y por el otro el <i>proceso creativo (capacidades cognitivas, emocionales, sociales) que combinando los materiales disponibles desde su experiencia puesta en relación con una consigna, usa y decide tomar de los recursos simbólicos disponibles, condicionados por sus experiencias previas (las cuales siempre son emocionales, sociales y cognitivas) crea una huella que remite a su singularidad que de ninguna manera puede clasificarse como correcta o incorrecta y que si bien admite una lectura, quien la lee la interpreta a partir de esos indicios presentes y sus limitaciones experienciales; puede reconocer su mensaje pero a la vez reconocer que el secreto está en el autor.</i> A partir de este análisis se puede decir que desde su singularidad este juego repercutió en el estudiante de una manera integral.</p>

Su ídolo es Simona (personaje de una tira de comedia para público infantil) y pinta la admiración de color violeta.

Esta estudiante, mediante su producción (acatamiento a las reglas de juego) comunica su idea que responde a la consigna dada lo cual se expresa en la creación del mandala (al estar al interior del círculo y al cual invade de manera completa) y con su dibujo que representa su ídolo o persona que admira *responde a la consigna de crear un mandala con su artista preferido. En su producción gráfica plástica escritural aparecen muchos elementos, detalles y uso de variados colores que hablan de su creatividad que remite a la disponibilidad de contar con elementos simbólicos (fluidez, elaboración, originalidad) para el proceso creativo. En la elección de sus palabras se observa que son pertinentes y variadas, que le permiten dar cuenta de las razones de sus elecciones (creatividad). Eso singular, novedoso, original que aparece en su trabajo refiere a la capacidad creativa que integra en su proceso las diversas capacidades, las experiencias disponibles y el contexto que incluye la figura del educador, sus compañeros, las propuestas de juego artísticos y los materiales utilizados; de esa actividad combinatoria su producción deja huellas de su subjetividad.* Si se reflexiona sobre cada una de las categorías en sí misma, ninguna puede pensarse sino es en relación con la otra... por ejemplo la expresión de la admiración y la representación con color violeta es posible gracias a la intrincación de las capacidades emocionales, que le permiten al sujeto reconocer lo que siente y poder elegir un color que la represente para comunicarla (capacidades sociales), ese reconocimiento, elección (capacidades cognitivas) y comunicación supone por un lado, la intención comunicativa y por el otro, el proceso creativo (capacidades cognitivas, emocionales, sociales) que combinando los materiales disponibles desde su experiencia puesta con relación a una consigna, usa y decide tomar de los recursos simbólicos disponibles, condicionados por sus experiencias previas (las cuales siempre son emocionales, sociales y cognitivas) crea una huella que remite a su singularidad que de ninguna manera puede clasificarse como correcta o incorrecta y que si bien admite una lectura, quien la lee la interpreta a partir de esos indicios presentes y sus limitaciones experienciales; puede reconocer su mensaje pero a la vez reconocer que el secreto está en el autor. A partir de este análisis se puede decir que desde su singularidad este juego repercutió en el estudiante de una manera integral.

Ella es parlanchina y pinta la alegría de celeste.

Esta estudiante, mediante su producción (acatamiento a las reglas de juego) comunica su idea respondiendo a la consigna dada, que se expresa en la creación del mandala (al estar al interior del círculo y al cual invade de manera completa) y con su dibujo representa su nombre en el centro del mandala y desde ahí nacen las demás formas. En su producción gráfica plástica escritural, si bien no aparece el uso del color, se observa un respeto por las reglas del juego, ya que en el centro del círculo aparece escrito su nombre, en un tamaño más grande que el resto de las palabras y si bien no elige dibujos o íconos para autodefinirse, lo hace con palabras dentro del círculo donde se autodefine como parlanchina, alegre, bondadosa, patinadora, cariñosa, sonriente,

de esta manera se cumple su intención comunicativa (capacidades emocionales y sociales). Eso singular, novedoso, original que aparece en su trabajo refiere a la capacidad creativa que integra en su proceso las diversas capacidades, las experiencias disponibles y el contexto de creación que de alguna manera se expresa en la consigna de juego y la bitácora. Si se reflexiona sobre cada una de las categorías en sí misma, ninguna puede pensarse sino es en relación con la otra... por ejemplo, la expresión de las virtudes de su persona a partir de la escritura de su nombre y autodescribirse como simpática... *se pueden analizar como las capacidades emocionales, que le permiten al sujeto reconocerse como tal y poder elegir dibujos que lo represente y así poder comunicarlo (capacidades sociales), ese reconocimiento, elección (capacidades cognitivas) y comunicación supone por un lado, la intención comunicativa y por el otro, el proceso creativo (capacidades cognitivas, emocionales, sociales) que combinando los materiales disponibles desde su experiencia puesta en relación con una consigna, usa y decide tomar de los recursos simbólicos disponibles, condicionados por sus experiencias previas (las cuales siempre son emocionales, sociales y cognitivas) crea una huella que remite a su singularidad que de ninguna manera puede clasificarse como correcta o incorrecta sino particular, que le permite reconocer su singularidad entre los otros. Del análisis se puede afirmar que este juego artístico ha repercutido de manera integral en la niña.*

Sus artistas preferidos son CNCO (grupo musical) y pinta el miedo de color negro.

Este estudiante, mediante su producción comunica su idea que responde a la consigna (capacidades cognitivas y sociales). La misma, se expresa en la creación del mandala, puede representar a su ídolo, en este caso elige un grupo musical (CNCO) que admira y se siente identificada (al estar al interior del círculo y al cual invade de manera completa) y con sus dibujos (acatamiento a las reglas de juego) representa su ídolo o persona que admira (capacidades emocionales y cognitivas). En su producción gráfica plástica escritural aparecen muchos elementos (micrófonos, parlantes, luces, estrellas, notas musicales distribuidas por toda la superficie del mandala, de manera integrada), convierten a su trabajo en muy creativo (elaboración, fluidez, originalidad). Eso singular, novedoso, original, que aparece en su trabajo refiere a la *capacidad creativa que integra en su proceso las diversas capacidades, las experiencias disponibles. Si se reflexiona sobre cada una de las categorías en sí misma, ninguna puede pensarse sino es en relación con la otra... por ejemplo la expresión de la admiración y la representación de CNCO es posible gracias a la intrincación de las capacidades emocionales, que le permiten al sujeto reconocer lo que siente, poder elegir entre variados elementos gráficos y componer una obra que represente su idea, de manera creativa y eficiente para ser comunicada en relación con la consigna.*

Ella se siente

Esta estudiante, mediante su producción (acatamiento a las reglas de juego) comunica su idea respondiendo a la consigna dada, lo cual

imaginativa, a veces torpe y pinta la alegría de color celeste.

se expresa en la creación del mandala (al estar al interior del círculo y al cual invade de manera completa) y con su dibujo representa su nombre en el centro del mandala y desde ahí nacen las demás formas. En su producción gráfica plástica escritural, si bien no aparece el uso del color, se observa un respeto por las reglas del juego, ya que en el centro del círculo aparece escrito su nombre, en un tamaño más grande que el resto de las palabras y si bien, no elige dibujos o íconos para autodefinirse, lo hace con palabras dentro del círculo, de esta manera se cumple su intención comunicativa. *Eso singular, novedoso, original, resultado de la capacidad creativa gráfica integra en su proceso las diversas capacidades, las experiencias disponibles y el contexto. Si se reflexiona sobre cada una de las categorías en sí misma, ninguna puede pensarse sino es en relación con la otra... por ejemplo la expresión de las virtudes de su persona a partir de la escritura de su nombre y autodescribirse como simpática, imaginativa, a veces torpe... se puede analizar en la intrincación de las capacidades emocionales, que le permiten al sujeto reconocerse como tal y poder elegir dibujos o palabras que lo representen y así poder comunicarlo (capacidades sociales), ese reconocimiento, elección (capacidades cognitivas) y comunicación supone por un lado, la intención comunicativa y por el otro, un proceso creativo que siempre implica capacidades cognitivas, emocionales y sociales, que combinando recursos simbólicos disponibles desde su experiencia puesta en relación con una consigna, usa; y decide tomarlos y usarlos en este nuevo contexto que origina la consigna de juego artístico.*

5.4. Objetivo 5

Tabla 55

Ejemplo de Codificación del juego (Juego N°8 - Creatividad Verbal)

Taller 5: Juego N° 8, Un color rojo para mi arco iris	Códigos
<p>“Se prepara la sala con la exposición de arte, eso genera ya algo especial, ellos se sorprenden en cada taller y están ansiosos. Con el color rojo, se ambienta con luces rojas, dispuso en un atril la obra de la artista con la que se trabaja ese color y se procede a la lectura de la imagen, la cual está dispuesta en un atril.” párrafo 1</p>	<p>-La ambientación con luces, la presencia de la exposición de arte produce sorpresa y motivación en los niños y niñas.</p> <p>-Los chicos se muestran interesados, relajados y concentrados en los detalles presentes en la obra de la artista.</p>

<p>“Entramos a la sala, nos sentamos en ronda y les pido que observen unos segundos en silencio, y les pregunto ¿qué les llama la atención de esta obra? Sujeto 1: “que se ven las raíces del árbol” Sujeto 2 “Las palomas lo cuidan al árbol” Sujeto 3: “Qué tiene el árbol, hojas?” (haciendo referencia a las formas que se encuentran en la copa del árbol) Sujeto 4: “los pájaros quieren subirse a las hojas”, Sujeto 5: “Para mí no quieren entrar al espiral en el tronco” Párrafo 2</p>	<p>-Los chicos participan e infieren a partir de lo que ven lo que la artista quiere transmitir con sus dibujos (íconos y colores).</p> <p>-Los chicos intercambian ideas acerca de lo que se observa en la obra.</p>
<p>“Les pregunto, ¿por qué creen que esas características habrán llamado su atención? Sujeto 1: “porque las raíces son muy grande y me hacen acordar al árbol de la plaza donde jugamos” Sujeto 2: “porque me gustan las palomas, y son de la paz” párrafo 4</p>	<p>-Los chicos asocian experiencias personales en relación al color y a los dibujos presentes en la obra.</p>
<p>Les pregunto, ¿por qué creen que esas características habrán llamado su atención? Sujeto 1: porque las raíces son muy grandes <i>Sujeto 2: Agó debe haber tenido una casita en el árbol cuando era chiquita y ahora lo dibuja para no olvidarse más de ese árbol</i> <i>Sujeto 3: Yo pienso que no está bien matar las palomas con la gomera, en la plaza hay chicos que les tiran piedras y las matan</i> Sujeto 4: Sí! hay que cuidar a los animales porque son seres vivos. Y los árboles también son seres vivos y si las cortas se inunda el planeta. <i>Sujeto 5: sí, se inunda y nos morimos de calor también.” Sujeto 6: “en el patio de mi abuela hay un árbol parecido a ese y en invierno sacamos las mandarinas, las pelamos y las comemos”. Sujeto 7: “en el patio de la escuela, hace poquito plantamos unos árboles para que nos den sombra, ahora los tenemos que regar y cuidar”</i> Luego les entrego a cada uno el mandala que la artista creó para que ellos trabajen con ese color, y que piensen mientras lo colorean para qué utilizarían ellos la fuerza del color rojo en su vida. <i>Luego de colorear el mandala... me contaron que utilizaría la fuerza del color rojo la utilizarían para... (párrafo 6)</i></p>	<p>-Los niños y niñas encuentran placer en leer la imagen, dialogar con sus compañeros a partir de lo que ven.</p> <p>-Algunos chicos infieren desde la obra ideas acerca de la causa de los dibujos de la artista.</p> <p>-La lectura de la obra les trae recuerdos personales que los ligan al diálogo con sus pares.</p> <p>- Los procesos imaginativos desencadenados en el juego generan en el niño y sus compañeros nuevos procesos creativos.</p> <p>-Los chicos pueden identificar qué de lo que ven, les hace sentir eso que piensan o sienten</p>
<p>La lectura de imagen es realmente una técnica que promueve no sólo el dialogo a partir de la obra sino presentarlo como propone el dispositivo como hipertexto es muy valioso para que comprendan como pensamos siempre distinto, o cuando jugamos a crear historias, o</p>	<p>-Usar la analogía del hipertexto planteada en el dispositivo sirve como estrategia para que los niños y niñas comprendan que lo natural es pensar distinto y muestra cómo ser más creativos.</p>

los juegos donde hay que dramatizar ...facilita mostrarles que no es fácil, sino nos escuchamos porque cuesta ponerse de acuerdo y tener malos entendidos .(Párrafo 8)

-Crear historias, nuevas imágenes, o dramatizaciones a partir de la obra de arte favorece la creatividad y la comprensión de las diferencias lo que reduce los conflictos.

Juegos artístico creatividad verbal –lectura de imagen grupal y la comprensión de las diferencias y el bienestar emocional y social

A partir de los hallazgos se puede afirmar que los niños y niñas se muestran alegres ante la propuesta de juego, interesados y concentrados en la obra de la artista, hacen variadas preguntas referidas tanto a la singularidad de la misma como al contexto de creación. En esta experiencia los estudiantes pueden comunicarse con la artista gracias a las oportunidades que ofrece la conectividad, lo que repercute en alta significatividad de la experiencia vivida. Con relación a la participación de los niños y niñas en estos juegos se puede decir que todos participan en la lectura e interpretación de la obra, los estudiantes expresan lo que sienten e infieren a partir de lo que ven, a partir de las diversas respuestas las intervenciones del educador colabora a que tomen conciencia de las diferencias que emergen al compartir lo que se piensa y se siente a partir de lo que se dialoga con la obra; en palabras del educador, usar la analogía del hipertexto sirve como estrategia para que los niños y niñas comprendan que lo natural es pensar distinto y cómo ser más creativos. Por otro lado, el educador señala que esto favorece no sólo el desarrollo de la creatividad sino más bien que comprendan por qué se nos ocurren cosas distintas, lo que trae o genera malos entendidos y malestar entre los compañeros y amigos. Además, en su relato aparece resaltado la alta participación en los diálogos que se generan a partir de la lectura de imagen, los cuales se inician en el interés de los niños y niñas en conocer la obra, lo cual se estimula cuando se presenta la obra desde los íconos y paleta de color de la artista como el mensaje que quiere transmitir, los estudiantes preguntan e infieren a partir de lo que ven lo que la artista quiere transmitir con su ícono y el color. Algunos niños imaginan y adjudican posibles motivos de la artista para dibujar y pintar lo que está presente en la obra. Además, intercambian ideas acerca de lo que se observa en la obra, relatan historias similares u otras imágenes vistas en otros contextos. El educador resalta lo importante que es que los niños y niñas puedan identificar qué de lo que ven les hace sentir eso que piensan o sienten y eso le da placer y genera diálogos con sus compañeros. Los niños y niñas dicen que se sienten felices y creativos porque cada uno puede decir cosas distintas. Por otro lado, advierte que la lectura de imagen favorece la creación de un idioma propio y aprenden a distinguir de forma muy simple por qué todos somos distintos. Y concluye, que al leer las obras genera muchas

instancias de diálogo donde aprenden a escucharse y reflexionar juntos, algo que señala que les gusta hacer.

A continuación, se presenta la matriz de codificación de uno de los juegos preferidos de los niños y niñas **Un mandala delicioso** Taller 6: Juego N°13. En este juego se propone la creación de una obra de arte comestible, inspirada en la obra de la artista y enmarcada en las reglas del juego artístico cooperativo.

Tabla 56

Ejemplo de Codificación del juego (Juego N°13 - Creatividad Constructiva)

Tabla 10 taller 6: juego N°13 “Un mandala delicioso” - Grupos conformados en la dinámica del taller	Codificación
<p>“Los chicos reaccionan de manera muy entusiasta ante la presentación del <i>material</i>, se ponen ansiosos, las caritas sonrientes, muy sorprendidos, me preguntan si van a poder comer lo que contiene la bolsa. Los materiales generan una alta motivación y ansiedad, ellos quieren agarrar, tocar, exploran lo que hay disponible y esto lo suscita la variedad de los objetos usados, en especial este juego donde se usan galletas dulces y caramelos, lo que favorece la emergencia y la oportunidad de aprender a negociar y aprender a llegar a acuerdos. Con respecto a la conformación de los grupos hay dos niños que deambulaban, esto se repite dos talles, tengo que intervenir y los chicos donde hago que se integren aceptan sin nigua resistencia.” Párrafo 1</p>	<p>-Los niños se muestran sonrientes, sorprendidos y motivados para crear la obra de arte comestible. – La variedad y singularidad de los materiales generan una alta motivación y ansiedad en los niños y niñas a la hora de jugar lo que lo que favorece oportunidades de aprender a compartir, negociar y aprender a llegar a acuerdos. _Hay algunos niños que presentan dificultades para integrarse a los grupos lo que requiere la intervención del educador.</p>
<p>En un grupo veo que están todos jugando, pero en paralelo se muestran relajados, pero no se armó la dinámica de grupo, me acerco les recuerdo la consigna y las reglas de juego, uno toma el rol de líder y comienza a repartir las galletas, otro se enoja porque dice que a él nadie lo manda, el educador debe intervenir para que vuelva al grupo, los demás compañeros le dicen que hace caso o que se vaya.” Párrafo 2</p>	<p>-Hay grupos que juegan juntos sobre los mandalas gigantes, pero en paralelo, lo que requiere la intervención del educador para favorecer el intercambio. -Las intervenciones del educador no aseguran de antemano repercusiones positivas en relación al intercambio amistoso y cooperativo.</p>
<p>“En otro grupo uno de chicos jugando tira todas las migas (restos de galletas) sobre el mandala y eso provoca mucho enojo en uno de ellos y lo</p>	<p>-Las conductas agresivas (romper los recursos, peleas...) requieren la intervención del</p>

<p>empieza intervengo y recalco que antes de empezar hacer el mandala hay que ponerse de acuerdo, recordar el desafío y las reglas, que se tienen que poner de acuerdo para que hacerlo juntos sea algo divertido. Uno de los niños toma el rol de líder y comienza dirigir al resto donde deben poner las galletas ... va cambiando de parecer y le cambia la orden sin tener en cuenta los demás, uno se aleja y se enoja me acerco y me dice que si quiere ser líder debe ser rápido e inteligente” Párrafo 3</p>	<p>educador y de su atención sobre las repercusiones de las mismas sobre las conductas de los niños y niñas para ser reajustadas.</p>
<p>“Excepto hubo un grupo que pudo jugar muy bien desde el principio hasta el final, cuando me acerco y les pregunto si pudieron jugar, cumplir con las reglas, me dicen que sí que se pusieron de acuerdo rápido, que en lo único que no coincidieron es en la dirección que iban a mantener para construirlo (se refiere a la regla de construcción que es hacer el mandala de adentro hacia afuera o de afuera hacia dentro) pero igual lo resolvieron, aclaran que llegaron a un acuerdo. La realidad es que también se volvió a generar conflicto a la hora de poner un título muy original y deben ponerse de acuerdo para que todos se sientan representados. Les doy la idea, que porque no le ponen un nombre con todas las palabras unidas y listo; eso les causo mucha gracia y funcionó para distender y quedarse contentos. Párrafo 4.</p>	<p>En todos los grupos mientras juegan aparecen conflictos a la hora de ponerse de acuerdo</p>
<p>“A la hora de poner en práctica este tipo de juegos uno se da cuenta que no está fácil, pero es interesante estudiarlas y darles respuesta.”. Párrafo 5</p>	<p>-Las dinámicas de los juegos artísticos son complejas y requieren de un educador que pueda sostenerlas para que puedan desplegarse.</p>

Tabla 57

Matriz de Categorización, codificación y selección de indicadores

Categorías	Indicadores o Referencias	Códigos que emergen del juego creativo Lectura de imagen	Códigos que emergen del juego creativo Constructivo (Crear Mandalas Comestibles)
------------	---------------------------	-------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------

Apropiación de las reglas del juego cooperativo	<p>Palabras que refieran a descripciones de relaciones amistosas con los demás, habilidades para escuchar activamente, dialogar, negociar, tomar decisiones por consenso... Aumentar Conductas sociales positivas como conductas de liderazgo, sensibilidad social, respeto, autocontrol y la disminución de conductas agresivas, de retraimiento, ansiedad y timidez. Y el aumento o presencia de conductas La conducta prosocial: dar, ayudar, cooperar, compartir, consolar...) Relaciones de ayuda y la capacidad de cooperación grupal (dar y recibir ayuda para contribuir a un fin común</p>	<p>-Los niños y niñas encuentran placer en leer la imagen, dialogar con sus compañeros a partir de lo que ven. -Los chicos intercambian ideas acerca de lo que se observa en la obra. -Los chicos se muestran interesados, relajados y concentrados en los detalles presentes en la obra de la artista.</p>	<p>- Los niños se muestran sonrientes, sorprendidos y motivados para crear la obra de arte comestible -Hay algunos niños que presentan dificultades para integrarse a los grupos lo que requiere la intervención del educador. -El educador debe intervenir en la mayoría de los grupos para que se armen las dinámicas grupales cooperativas. -Hay grupos que juegan juntos sobre los mandalas gigantes, pero en paralelo, lo que requiere la intervención del educador para favorecer el intercambio. -Las intervenciones del educador no aseguran de antemano repercusiones positivas en relación al intercambio amistoso y cooperativo. -Las conductas agresivas (romper los recursos, peleas...) requieren la intervención del educador y su atención sobre las repercusiones de las mismas en las conductas de los niños y niñas para ser reajustadas. “En todos los grupos mientras juegan aparecen conflictos a la hora de ponerse de acuerdo”: Las dinámicas de los juegos artísticos son complejas y requieren de un educador que pueda sostenerlas para que puedan desplegarse.</p>
Uso de la obra de arte como objeto transicional	<p>Palabras que refieran a la creación de mandalas respetando o mostrando interés en respetar sus reglas de construcción, o sobre la obra de la artista, ya sea interés por su vida,</p>	<p>-Los chicos participan e infieren a partir de lo que ven lo que la artista quiere transmitir con sus</p>	<p>-Los niños se muestran sonrientes, sorprendidos y motivados para crear la obra de arte comestible. - La variedad y singularidad de los materiales generan una</p>

por el uso de colores, dibujos, o que aparezca como material de base, desde el cual el niño y niña crea nuevas significaciones, amplía intereses, interpreta, despliega su imaginación con la elaboración de ideas que permiten visibilizar la apropiación subjetividad a de la misma. Aprendizajes que realizan en relación a la creatividad, el arte en relación a la experiencia con la obra.

dibujos (íconos) y colores.

-Algunos chicos infieren desde la obra ideas acerca de la causa de los dibujos de la artista.

-La lectura de la obra les trae recuerdos personales que los ligan al diálogo con sus pares.

- Los procesos imaginativos desencadenados en el juego generan en el niño y sus compañeros nuevos procesos creativos.

-Los chicos pueden identificar qué de lo que ven, les hace sentir eso que piensan o sienten

-Usar la analogía del hipertexto planteada en el dispositivo sirve como estrategia para que los niños y niñas comprendan que lo natural es pensar distinto y muestra cómo ser más creativos.

-Crear historias, nuevas imágenes, o dramatizaciones a partir de la obra de arte favorece la creatividad y la comprensión de las diferencias lo que reduce los conflictos.

alta motivación y ansiedad en los niños y niñas a la hora de jugar; y favorece oportunidades de aprender a compartir, negociar y aprender a llegar a acuerdos.

Juego artístico de creatividad constructivo – mandalas construidos con objetos cotidianos y la comprensión de las diferencias y el bienestar emocional y social

El educador señala que los niños se muestran sonrientes y muy sorprendidos con la propuesta de generar mandalas comestibles, la sorpresa condiciona el entusiasmo. Señala además que la dinámica del juego implica que se construyan pequeños grupos y que desde el

comienzo requiere su intervención, destaca que la motivación y ansiedad que suscita la variedad y las cualidades de los objetos usados favorece la emergencia y la oportunidad de aprender a negociar, aprender a llegar a acuerdos. Por otro lado, le permite identificar que algunos niños quedan deambulando lo que requiere su intervención para que ellos puedan integrarse, y agrega que, si bien esta intervención es acertada, describe que algunas de sus intervenciones acentúan o generan otros conflictos. Por ejemplo describe que en uno de los grupos estaban todos jugando con las golosinas y galletas en paralelo, cada uno en su juego y no se desplegaba el juego propuesto, entonces el educador interviene repitiendo las reglas y desafíos del juego propuesto y es recién que un niño toma rol de líder, esto profundiza conflicto, uno se quiere ir, los otros le dicen que acepte o se vaya y el niño se va...; en otro grupo, el educador observa una conducta que resulta disruptiva debido a que un niño toma la bolsa de galletas donde sólo quedaban restos y los arroja sobre el mandala que estaban creando sus compañeros, esto hizo que todos se enojen y peleen, el educador interviene favoreciendo la reflexión sobre lo sucedido y la necesidad de ponerse de acuerdo para tomar decisiones que afecten el resultado grupal; lo que hace que uno de los niños tome el lugar de líder y lo hace desde un rol autoritario y surgen más conflictos, lo que suscita que el educador tenga que intervenir. Es decir, del análisis se evidencia que el educador tuvo que intervenir en la mayoría de los grupos para que se armen las dinámicas grupales cooperativas. Excepto uno que pudo desplegar el juego de principio a fin y que alegan que en todo estaban de acuerdo y en lo que no, fue decidir en la dirección que se construiría el mandala, pero igual lo resolvieron cediendo algunos y recomblando ideas. El educador señala que trabajar con estas reglas requiere de un trabajo y formación del educador que lleva adelante la experiencia, lo cual debe ser compartido con otros educadores de la escuela y a través del tiempo para que puedan los niños y niñas aprender a jugar cooperativamente.

CAPÍTULO VI
DISCUSIONES Y CONCLUSIONES



Este capítulo contiene la discusión de los resultados expuestos en el capítulo anterior puestos en relación con el contexto de la literatura sobre el tema de estudio y supone la triangulación de la información, las interpretaciones sobre los datos empíricos en los que se apoya la investigación de acuerdo con los marcos de referencia teórico y conceptual y la metodología empleada.

Esas discusiones permiten arribar a las conclusiones como cierre de todo el trabajo de investigación y de escritura en las que se evidencia la contribución con relación al conocimiento ya producido, los logros alcanzado en cuanto al problema de conocimiento planteado, los objetivos, las implicaciones teóricas, políticas y prácticas en el campo de la educación y sus limitaciones.

6.1. Discusiones

En este apartado se presentan las discusiones que se establecen a partir del análisis e interpretación de los datos cuantitativos de carácter exploratorio que surgen de la batería de test aplicada con la intención de ponerlos en relación, tensión e integración con los datos cualitativos que permiten identificar las capacidades de los niños y niñas desde una perspectiva integral y que emergen del tratamiento de las diversas producciones (gráficas, escritas, discursivas, constructivas) de los estudiantes y del educador que lleva adelante la experiencia educativa. Esto permite, visibilizar por un lado los puntos en que se complementan los enfoques metodológicos y por el otro, evidenciar la contribución de éstos en valorar el juego artístico como promotor del desarrollo emocional, social y cognitivo desde una perspectiva integral en un contexto situado. La primera discusión presenta las repercusiones del juego artístico en las capacidades de los estudiantes a partir del análisis e interpretación de los datos cuantitativos de carácter exploratorio y se las pone en relación con las significaciones, particularidades y repercusiones del dispositivo basado en el juego artístico en las capacidades, desde una perspectiva integral. La segunda discusión aborda las singularidades del desarrollo de las capacidades de los estudiantes en el juego artístico, la investigadora a partir de las producciones gráficas y las escrituras de los estudiantes –contenidas en la bitácora– y de las narrativas del educador –presentes en su diario de campo– propone un modo de identificar procesos e indicadores que permiten visibilizar las singularidades de las capacidades de los estudiantes. La identificación de las singularidades favorece el diseño de estrategias que colaboren al despliegue integral de todas sus potencialidades. Y así se llega a la tercera discusión, que se

centra en el abordaje de la perspectiva integral en el juego artístico, con la cual se busca contribuir a la comprensión profunda acerca de las potencialidades del juego artístico como un espacio privilegiado para aprender sobre las diferencias como un rasgo eminentemente humano.

6.1.1. Discusión 1: Repercusiones del Juego Artístico en las Capacidades de los Estudiantes

A partir del análisis e interpretación de los datos cuantitativos de carácter exploratorio, según los resultados de los test aplicados antes y después de esta experiencia educativa, se afirma que el dispositivo basado en el juego artístico promueve repercusiones positivas en el desarrollo emocional, social y cognitivo de los niños y niñas. Estos resultados van en el mismo sentido del supuesto que inicia la investigación: Las experiencias que brinda el juego artístico promueven el desarrollo de las capacidades socioemocionales y cognitivas de niños y niñas, desde una perspectiva integral.

➤ Con respecto a la dimensión cognitiva, se toma a la capacidad creativa como aquella que mejor la representa en su complejidad. Mediante los test utilizados –EPC (Escala de Personalidad Creativa, Garaigordobil, 2005a) y PIC (Prueba de imaginación creativa. Artola González, et al. 2012)– se triangulan las perspectivas del educador y la de los niños y niñas participantes. De sus resultados se evidencia una repercusión favorable del dispositivo educativo en la capacidad creativa en los estudiantes. Desde un enfoque constructivista (Garaigodobil, 2005b; Vigostky, 2003, Lowenfeld, 1980; Gardner, 1995; Dewey, 2008; Eisner, 2003) el aumento de los rasgos de Personalidad Creativa se manifiesta en la curiosidad que expresan sobre muchas cosas, en las continuas preguntas sobre temas variados, en el gusto por los juegos imaginativos, en los juegos originales que inventan, en el interés que muestran por aprender cosas nuevas, en las soluciones originales que ofrecen a problemas que observan, en su interés por actividades como el dibujo y la pintura, en su sentido del humor, en su apertura a nuevas experiencias, en el gusto por los juegos con palabras, canciones. Los resultados muestran una diferencia significativa a favor de los estudiantes que atraviesan la experiencia educativa con respecto a los que no lo hacen. Y en el mismo sentido, los resultados que arroja el PIC también hacen evidente una repercusión positiva en el despliegue de la creatividad general de los estudiantes. Su análisis permite la discriminación en datos parciales –de la creatividad gráfica– mediante indicadores que remiten a la presencia de dibujos, la cantidad de detalles, la originalidad y el uso del color; los cuales también son tomados como válidos desde

el enfoque psicoanalítico (Winnicott, Rodolfo, Cantú, Schlemenson) entendidos como huellas subjetivas que aluden a la disponibilidad de recursos simbólicos que les permiten a los sujetos producir representaciones cada vez más complejas gracias a la capacidad creativa. Son abordajes diferentes pero complementarios. Los resultados parciales de este último test señalan que la repercusión del dispositivo tiene una incidencia significativa en la creatividad narrativa de los niños y niñas más que en la gráfica, dato que puede ser interpretado en relación con el diseño del dispositivo, más que en las particularidades de los estudiantes, en dos sentidos. Por un lado, el diseño de cada uno de los talleres contiene un tiempo de Debate/Reflexión como parte esencial del juego artístico que hace esperable su mayor repercusión en la creatividad verbal, puesto que supone una estimulación sistemática y estructural para que se despliegue de manera más acentuada la creatividad verbal; en relación con la estimulación de la creatividad gráfica, se puede decir que si bien dentro de todos los talleres hay juegos que la estimulan, no lo hacen con la misma intensidad. Por otro lado, el dibujo –específicamente la creatividad gráfica– en el ámbito escolar no ocupa un lugar central como lo hacen la oralidad y la escritura –entendidas como capacidades fundamentales que estructuran el espacio educativo– razón por la cual la creatividad gráfica una vez que se atraviesa el Nivel Inicial pasa a ser una actividad esporádica, reducida o de carácter accesorio. Es decir, tomando diferentes variables –ya sea desde experiencias previas, de donde se parte, desde las oportunidades que tienen los niños y niñas para desplegar las habilidades gráficas, inclusive en el mismo dispositivo educativo en cuestión– se encuentran indicios que condicionan una repercusión menor del dispositivo sobre la creatividad gráfica y que de ninguna manera busca adjudicárselo a cuestiones de educabilidad (Baquero, et al. 2004) del niño/niña. De todos modos, los resultados obtenidos son significativamente positivos con relación a la potencialidad del juego artístico en el desarrollo de la creatividad general y están en la misma línea de investigaciones que confirman el valor del juego para la promoción del desarrollo de la creatividad (Garaigordobil, 2005a).

➤ En relación con las capacidades sociales de los niños y niñas de 6 a 8 años se utilizan dos test: uno que realizan los niños y niñas participantes (Cuestionario de estrategias cognitivas de interacción social. Díaz - Aguado, 1985) y el otro el educador (BAS 1 Batería de socialización. Moreno y Martorell Pallás, 2010) cuyos resultados señalan que los niños y niñas desarrollan habilidades sociales como la empatía, conductas de cooperación, ayuda y estrategias de resolución de conflictos, lo que implica que la capacidad social se ve desplegada puesto que hay una variación significativa después de haber atravesado la experiencia educativa en relación con los niños y niñas que no participan en ella, especialmente en las estrategias indirectas o

elaboradas que implican ofrecimientos de intercambio, reciprocidad, compartir, negociar y la reducción significativa de conductas agresivas. Por otro lado, los resultados del BAS 1 –que arroja un perfil de socialización que ofrece una visión global del grado de adaptación social del sujeto en el contexto escolar según la mirada del educador– señalan que hay una diferencia significativa a favor del grupo que atraviesa la experiencia en comparación con el grupo que no la atraviesa. Se encuentra que el dispositivo educativo repercute de manera favorable en el grado de adaptación social de los estudiantes en cuatro aspectos facilitadores de la socialización: la sensibilidad social, la jovialidad, el respeto-autocontrol y el liderazgo. Esto se observa cuando los niños y niñas que atraviesan la experiencia educativa muestran un aumento en el grado de consideración y preocupación hacia los demás, en particular hacia aquellos que tienen problemas y son rechazados; cuando se muestran más extravertidos y de buen ánimo, con señas de alegría y abordan las relaciones sociales de tal manera que colabora con una mayor integración; cuando reducen conductas de agresividad-terquedad así como conductas impositivas, perturbadoras y a veces francamente antisociales; y cuando muestran una connotación positiva, adaptativa y aglutinante; respectivamente. Todo esto marca un aumento de iniciativa, confianza en sí mismo y espíritu de servicio.

➤ Para indagar sobre las capacidades emocionales se utiliza la Escala de Autoconcepto (E.A. Escalas de evaluación del autoconcepto infantil de Garaigordobil, 2005a), el análisis de los resultados afirma que el dispositivo educativo incide en el autoconcepto de los niños y niñas que atraviesan la experiencia educativa con respeto al grupo de referencia, pero no de manera significativa. Esto puede ser pensado por distintos motivos puesto que este test mide dimensiones como la familiar que escapa a un abordaje directo desde del dispositivo basado en el juego artístico y que más bien es recuperada de manera indirecta como ese bagaje disponible e indisoluble de experiencias que se trae de lo familiar desde la infancia; además, en esta escala la dimensión intelectual se evalúa mediante una imagen de un niño o niña sentado/a, escribiendo en una mesa escolar, con una pila de libros y cuadernos, que reduce el autoconcepto a los resultados o sentimientos de confianza y eficacia con respecto a la tarea escolar, situación que la diferencia del abordaje cualitativo utilizado que para indagar la dimensión cognitiva se propone la creatividad como la capacidad que mejor la representa y la capacidad emocional es inferida desde las posibilidades que tienen los niños y niñas de identificar sus emociones y poder expresarlas y comunicarlas mediante palabras, dibujos, colores, gestos. Se evidencia entonces que este test evalúa el autoconcepto desde alguna de las dimensiones no consideradas en el abordaje cualitativo. Por otro lado, es probable que se

requiera de mayor cantidad de tiempo para que se evidencie el desarrollo del autoconcepto ya que el dispositivo sólo se aplica durante tres meses, en una edad y un momento de la escolaridad donde los niños y niñas se ven demandados con variadas expectativas tales como los modos de comportarse, la aceptación de las reglas, aprender diferentes contenidos curriculares...; una etapa donde en la escolaridad aparecen desajustes entre lo que se pretende que logren y lo que efectivamente logran. De todos modos, los resultados obtenidos en las tres dimensiones consideradas van en el sentido del primero de los supuestos con los se aborda la investigación y en la misma línea de resultados de la abundante investigación existente acerca de las potencialidades que tiene el juego para la promoción del desarrollo del niño/niña en relación con sus capacidades desde diversos abordajes, revisados en el marco de los antecedentes de este estudio. Los resultados con respecto a las tres dimensiones estudiadas contribuyen a dar respuesta a los siguientes objetivos específicos de esta tesis: Identificar las capacidades sociales, emocionales y cognitivas de los niños y niñas que han sido o no expuestos al juego artístico; y Comparar las capacidades sociales, emocionales y cognitivas de los niños y niñas que realizaron juegos artísticos en relación con aquellos que no experimentaron esta experiencia educativa.

➤ Al considerar las repercusiones que tiene la experiencia educativa basada en el juego artístico en las capacidades desde una perspectiva integral, es decir, aquella que prioriza la singularización de la experiencia, mediante un abordaje cualitativo, se destaca que cada niño/niña reconoce en distintas razones el placer y bienestar que ésta le provoca considerándola altamente satisfactoria lo que aporta a la siguiente pregunta de investigación altamente satisfactoria lo que aporta a la siguiente pregunta de investigación: Desde la perspectiva de los niños, niñas y docentes ¿cómo fue percibida la experiencia? Los estudiantes aluden que tienen una experiencia placentera y la mayoría adjudica este placer a un modo de estar con los otros, es decir, el tipo de encuentro que el dispositivo suscita, un encuentro que aparece desde sus palabras como un modo de estar, un estado relajado, pacífico y armonioso, pero no por eso menos intenso y activo. Se considera entonces que ese modo de estar se ve beneficiado por los juegos de imaginación creativa de los que los niños y niñas cuando dicen que les ayuda a sentirse en paz y unión; y en especial, por las reglas del juego cooperativo que les posibilita aprender un modo de jugar diferente al usual, donde alguien gana y los otros pierden, que a la mayoría les genera malestar. Además, señalan que les permite aprender a escuchar al otro y reclamar ser escuchado, compartir materiales, respetar los gustos y modos de hacer de los demás, y que les importe lo que siente el otro... Estas respuestas tienen un punto en común: la cualidad de lo grupal del encuentro, lectura que permite hacerse tanto desde el enfoque

constructivista como desde el enfoque psicoanalítico. Es decir, desde el enfoque constructivista de Garaigordobil, (2005b) que plantea, al igual que Vigotsky (1988), el valor de lo contextual, lo ambiental, dándole al contexto y a las modalidades de las interacciones el lugar de factores condicionantes, ya que modelan un modo de interactuar. A la vez, ambos le dan al educador un rol fundamental porque es quien, como mediador, explicita el sentido de la propuesta educativa y favorece modos de relación satisfactorias en las prácticas educativas que colaboran a potenciar un estilo de interacción humana que beneficia la vida en comunidad. Y desde el enfoque psicoanalítico, en particular de Winnicott (1996), quien aporta un marco de conceptualización que redimensiona la investigación ya que propone al juego como origen del proceso de subjetivación e individuación, así como también, de socialización del ser humano en la que la capacidad creativa se despliega y permite al sujeto volver significativa su vida. Este despliegue de la creatividad se percibe tanto en los juegos individuales como en los grupales cuando se visibiliza en la manera de resolver conflictos, en el tratamiento de los materiales y recursos, en la organización y selección de estrategias para resolver los desafíos propuestos. Se constata entonces que hay un aumento significativo en la creatividad general de los niños y niñas con un aumento en el interés y en la motivación por participar en las distintas propuestas de juego artístico que se sostienen hasta el final del desarrollo del dispositivo. De ahí, se puede afirmar que los participantes dan un sentido singular y transformador a lo vivido por lo cual la experiencia educativa constituye experiencias subjetivantes en tanto que estas implican instancias de producción simbólica (Álvarez, 2004; Schlemenson, 2001). Desde el aporte de Winnicott (1996) se confirma que los talleres han podido configurarse como un espacio transicional, es decir, donde todos y cada uno de los niños y niñas, de manera diversa y en distintos juegos, pueden crear a partir de lo dado desplegando su gesto más genuino (verdadero self) y limitan su omnipotencia, lo que implica que aprenden a respetar las reglas del juego artístico, las palabras, las ideas y modos de hacer de los otros (falso self); es decir, se vuelven más creativos y sociables en la medida que cada uno produce ideas diferentes y comprende por qué se nos ocurren ideas y formas de hacer diversas, lo que colabora en el respeto y aprovechamiento de dichas diferencias para un fin común, y que a su vez, remite a un modo cooperativo de interactuar y de la animación o solicitud del educador del despliegue de conductas prosociales, tal como lo concibe Garaigordobil (2005a): esas conductas con o sin motivo altruista favorecen el desarrollo de conductas (compartir, ayudar...) que promueven la convivencia respetuosa gracias al desarrollo de habilidades emocionales sociales y cognitivas; con una especial relevancia de la capacidad creativa como aquella que permite comprender las

transformaciones subjetivas y la emergencia de resoluciones novedosas que favorecen la convivencia y producciones artísticas más creativas. Es decir, esta propuesta basada en el juego artístico es un dispositivo que atiende al desarrollo de las capacidades fundamentales tal como las plantea la normativa vigente (Ley de Educación de la Provincia de Córdoba N° 9870, Art. 35, 2010) y a la vez, permite profundizar y complejizar el segundo supuesto de investigación: El tipo de experiencia creativa que suscita el juego artístico y cooperativo facilita la comprensión de las diferencias individuales, en la medida que ofrece oportunidades intersubjetivas para comprender que las diferencias son un rasgo esencial de todo encuentro humano.

➤ De la entrevista en profundidad que toma la voz del educador, se puede afirmar que todos los estudiantes del grupo se divierten, muestran entusiasmo y alegría por participar. Señala, además, que a medida que transcurren los talleres los niños y niñas se relajan, confían y comienzan a contar lo que sienten, a identificar sus emociones y a expresarlas de distintas maneras y remarca que hay un importante incremento en la empatía, que aprenden con interés las reglas del juego artístico cooperativo aumentando así las conductas de ayuda; que aprenden a cooperar: dar y recibir ayuda para contribuir a un fin común. Todo esto favorece particularmente que estén relajados y confiados, y se ve beneficiado por la presentación de los objetivos de los encuentros realizada al inicio de cada taller al mismo tiempo que se explicita la metodología usada (la creación de un idioma propio). Aporta un dato interesante al señalar que los estudiantes tienen muchas ganas de conversar, teniendo en cuenta que el juego artístico en su diseño integra el tiempo de Debate/Reflexión como parte constitutiva, donde se sostiene el diálogo remarcando el valor del silencio para que las palabras puedan ser redimensionadas. Por otro lado, asegura que disminuyen las conductas agresivas o impositivas con los compañeros, señala que es notable como, después de algunos talleres, son los propios estudiantes quienes están atentos a que se cumplan las reglas y como entre ellos alientan conductas que promueven la socialización, formas amistosas, conductas de ayuda y cooperación, configurando así un clima grupal armonioso y pacífico que favorece el despliegue de las potencialidades del niño/niña. Afirma que el dispositivo favorece el despliegue de la creatividad de los niños y niñas, especialmente la creatividad verbal; lo encuentra en la posibilidad de crear desde la lectura de las obras de arte y jugar con ellas generando interpretaciones, historias, ideas que son puestas en relación con sus vivencias y que las asocian a recuerdos personales o relacionan con otros productos culturales, que contribuye también en la concentración y la atención de los estudiantes. Estos aportes permiten mostrar la congruencia,

coherencia y complementariedad de los datos cuantitativos con los datos cualitativos ofreciendo algunas pistas para responder a la pregunta de investigación. Asimismo, señala que los niños y niñas progresan en el grado de elaboración de detalles en sus trabajos y muestran interés por seleccionar recursos y variar materiales; esto se puede analizar desde diversas perspectivas, pero en este estudio se lo profundiza a partir de la perspectiva de Winnicott (1996) quien destaca la relevancia de las cualidades de los objetos –materiales de juego del niño/niña– para suscitar una experiencia creativa con repercusiones integrales. El educador señala que todos los niños y niñas logran elaborar mandalas muy creativos debido a que construyen un idioma propio guiados por esta metodología que los acompaña a reconocer que pueden crear desde sus cosas, haciendo que el niño/niña preste atención a los detalles, alrededor, y eso contribuye a que sus producciones sean cada vez más originales. Se puede decir entonces que hay un aumento significativo en la creatividad general de los niños y niñas, con un aumento en el interés y en la motivación por participar en las distintas propuestas de juego artístico que se sostienen hasta el final del desarrollo del dispositivo. El educador adjudica a la ambientación y a los recursos la misma importancia que al desafío y a las reglas de juego.

➤ Con respecto a las siguientes preguntas que guían este trabajo: ¿Cuáles son los juegos señalados como que más les ha gustado a los niños y niñas?; ¿Hay coincidencias entre lo percibido por los docentes y niños acerca de estas preferencias?; ¿Qué características tienen estos juegos elegidos?, los niños y niñas que señalan sus juegos preferidos –más allá de que la mayoría dice que le gustan todos– hacen hincapié y los describen a partir de los recursos empleados como golosinas, masa... y hay coincidencias con los citados por el educador como los que cree que han sido más significativos para ellos. El educador expresa también que los materiales y la ambientación son claves para la motivación y el despliegue de capacidades en los niños y niñas. Por este motivo se puede sostener que lo que tienen en común los juegos elegidos es que se viven como una experiencia cultural diseñada con la intención de que sea integral, donde el estudiante es convocado a un hacer, al movimiento, donde los sentidos están fuertemente comprometidos y que al pasarlo por el cuerpo, a la manipulación de diferentes texturas, enmarcados en una estimulante ambientación de la sala –que contempla la iluminación, la música, la disposición de las obras y recursos– se propicia una experiencia integral; en términos winnicottianos, una experiencia cultural que promueve activar todo el bagaje de experiencias que cada niño y niña tiene disponible para compartir con otros, con consignas simples y claras. Lo cual bien podría entenderse como una instalación artística donde el sujeto espectador creador queda en el centro de la escena por lo que la convierte en una

experiencia transformadora; resultados que van en el mismo sentido de otras investigaciones. (Porello, 2012; Orbeta, 2015; Acaso y Megías, 2017)

A modo de síntesis se puede decir que posicionarse desde el enfoque psicoanalítico permite conocer en profundidad de qué manera el sujeto puede apropiarse de la experiencia y significarla de una manera particular; y desde el enfoque constructivista se complementa y profundiza en el mismo sentido y se obtienen herramientas conceptuales que facilitan pensar y revisar los modos en que se diseñan las estrategias e intervenciones educativas. Ambos enfoques se utilizan para interpretar la experiencia contada y triangular los informantes a los fines de validar datos y encontrar sentidos, el más fiel, a lo vivido. Al releer los resultados que aportan los datos cuantitativos, se encuentra que concuerdan con los datos arrojados por estudio cualitativo realizado. Estos resultados son valiosos para pensar la revisión de las actividades o el diseño de los juegos, para la tarea del educador, para la revisión de consignas, para el ajuste de materiales, es decir, sirven para pensar en términos del diseño y de agudizar la mirada y la lectura sobre diversos aspectos; pero no alcanza para comprender en profundidad la singularización de la experiencia que se promueve desde esta diada de juego artístico. Las investigaciones cuantitativas acerca del juego son un fuerte bagaje para avanzar en la comprensión del objeto de estudio, pero ponen en evidencia que su abordaje tiene un carácter complementario, en la medida que sirven como herramientas conceptuales que colaboran a evaluar la tarea del educador y no las del niño o niña en su particularidad. Es decir, los resultados cuantitativos ofrecen referencias para investigar y poner en tensión la formación del investigador y o educador y facilita datos para el ajuste de estrategias; en la medida que requiere explicitar de antemano el sentido del para qué, el cómo lo hace y los resultados son analizados a partir de lo anticipado; pero esto no alcanza para comprender en profundidad el “qué” de lo que experimenta cada sujeto en la situación educativa es lo que favorece las transformaciones silenciosas que le suceden, porque éstas remiten al gesto creativo que subjetiva, del que sólo quedan huellas subjetivas que siempre llevan la delantera y escapan al control de quienes intentan delimitarlas en espacios estancos porque se dan en la transicionalidad. De ahí, que una educación integral sólo podrá avanzar en la medida que encuentre modos de reconocer a todos y cada uno de los estudiantes desde una perspectiva más bien holística, lo que requiere un abordaje cualitativo para detenerse y hallar huellas de su identidad como pistas, en pura transicionalidad, para que desde ahí, el educador pueda encontrar en esas particularidades indicios para diseñar trayectorias personalizadas, siempre basadas en la confianza de las capacidades de cada niño o niña.

Por todo lo expuesto, se considera que otras de las preguntas que inician esta tesis: ¿El dispositivo educativo favorece el desarrollo emocional, social y cognitivo desde una perspectiva integral de los niños y niñas de 6 a 8 años en un ámbito educativo situado?, se enmarca en esta discusión y es respondida positivamente. Así como también se contribuye a profundizar y complejizar los supuestos de investigación y a la efectivización de los siguientes

objetivos específicos: Identificar las capacidades sociales, emocionales y cognitivas de los niños y niñas que han sido o no expuestos al juego artístico; comparar las capacidades sociales, emocionales y cognitivas de los niños y niñas que realizaron juegos artísticos en relación con aquellos que no experimentaron esta experiencia educativa e interpretar, desde la perspectiva de los participantes, las significaciones que le otorgan a las experiencias educativas vividas a través del juego artístico.

6.1.2. Discusión 2: Las Singularidades del Desarrollo de las Capacidades de los Estudiantes en el Juego Artístico

Entre los resultados que se obtienen en esta investigación se encuentra que el desarrollo de la capacidad creativa es el proceso que permite visibilizar las singularidades de las capacidades de los estudiantes y que asegura un abordaje que parta de su reconocimiento, para luego avanzar a encontrar pistas que permitan diseñar estrategias que colaboren al despliegue integral de todas sus potencialidades.

➤ Analizar las singularidades en el desarrollo de las capacidades de los estudiantes expuestos al juego artístico desde una perspectiva integral supone un tratamiento complejo de los datos presentes en las bitácoras, donde lo singular se prioriza. Desde el inicio del proceso se pone en tensión bajo el interrogante: ¿De qué modo se identifican las particularidades en el desarrollo de las capacidades de los niños y niñas que participan de la experiencia educativa? Se entiende que, si el abordaje de las producciones de los estudiantes se hace en primera instancia desde el enfoque constructivista a partir del desglosamiento de las producciones en categorías que están en relación con las capacidades investigadas, se diluye la singularidad de todos y cada uno de los estudiantes. Es decir, la perspectiva integral requiere de un tratamiento y abordaje particular de las producciones, a la vez que plantea el desafío de encontrar alguna manera de poder sostenerla atendiendo lo singular desde el enfoque psicoanalítico sin tener que renunciar al aporte del enfoque constructivista para ser coherente con el abordaje desde la complejidad a partir del cual se posiciona este estudio (Guyot, 2016). Se opta entonces por lograr una construcción dialógica entre el constructivismo y el psicoanálisis, para lo cual se definen criterios que guían la selección de las producciones de los niños y niñas participantes a los fines de respetar esa mirada compleja. Este quehacer pone de manifiesto que si se seleccionan las producciones presentes en las bitácoras en función del diseño del dispositivo y de las que el investigador supone que son los juegos artísticos que mejor visibilizan el

despliegue de las capacidades y la singularización de la experiencia educativa vivida, se encuentra que no son esas las producciones que mejor representan al estudiante tanto en su singularidad –en términos de huellas identitarias– como en relación a sus capacidades; por el contrario, la mejor representación del estudiante está en otros juegos artísticos no previstos y que a su vez difieren entre los participantes. En ese encuentro se reconocen las particularidades del desarrollo de las capacidades y se evidencia que las repercusiones de la experiencia educativa escapan a lo planificado, a lo previsto por el investigador y el educador; por ende, la selección de las producciones no puede hacerse a priori, lo que revela que la clave está en la cautela reflexiva de quien busca identificarlas. Para ello se encuentra un modo de hacerlo que involucra un procedimiento en el que se ordenan, alternan e integran los diversos abordajes y asegura que las producciones seleccionadas son aquellas que mejor representen a los niños y niñas participantes. Por lo tanto, analizar las singularidades en el desarrollo de las capacidades de los estudiantes requiere poner atención en los enfoques desde donde se abordan y con la misma importancia, analizar el cómo se abordan y se tratan los datos; un abordaje complejo donde se toma en cuenta la teoría y la práctica en su contexto, de manera articulada e interdependiente. Estas decisiones metodológicas tienen implicancias recursivas sobre el propio objeto de estudio, vuelve compleja esta investigación tanto en su tratamiento como en la comunicación de lo producido.

➤ A partir de la caracterización, análisis e interpretación de las particularidades de las capacidades de los niños y niñas que atraviesan la experiencia educativa mediante las matrices construidas, se sostiene que todos y cada uno de ellos desarrollan sus capacidades de una manera particular y se apropian de los juegos artísticos propuestos, los cuales tienen diferente significatividad y potencialidad para promover en cada uno de los estudiantes la emergencia de todas sus capacidades y la representación desde lo singular. Eso singular, novedoso, original es lo que aparece en cada uno de los trabajos y remite a la capacidad creativa que integra en su proceso las diversas capacidades fundamentales, las experiencias disponibles y el contexto de creación, que de alguna manera se expresa en la consigna de juego y la bitácora, pero que siempre las excede.

➤ Luego de un proceso de análisis minucioso, se sostiene que todos los niños y niñas que participan del juego artístico **Mandalas para la paz** se apropian de sus reglas y aprenden a desarrollar un idioma propio de manera particular. Esto se da cuando pueden expresar sus ideas y emociones a través de colores y dibujos; cuando utilizan las palabras para dar originalidad o contribuir a la intención comunicativa; cuando construyen su propio mandala,

así como también el mandala para la paz realizado entre todos, y logran transmitir a la comunidad lo aprendido en la experiencia educativa.

➤ Por otro lado, se afirma que todos los niños y niñas acatan las reglas del juego artístico propuesto, es decir, se apropian de las modalidades de organización simbólica formal del mandala dentro del cual se expresan con producciones singulares (idioma propio) que se articulan con las significaciones instituidas o creadas respetando la consigna del juego artístico propuesto. Esto se encuentra en que todos los estudiantes dibujan dentro del mandala y no en cualquier parte de la hoja; en los dibujos presentes, que dan cuenta de cierta de aceptación de las reglas de juego, de la complicidad necesaria para que entre los participantes se despliegue la ficción que hace falta para que el juego sea jugado; y en la intención comunicativa de lo creado.

➤ Las producciones elegidas de cada bitácora son entendidas como una obra de arte, consideradas como cristalización de la imaginación (Vigotsky, 2003) y concebidas como huellas subjetivas (Rodulfo, 1993). Esto se observa en que todos los niños y niñas proponen dibujos y colores que son usados al servicio de crear sentidos propios, de modo reconocible y transmisible; donde el lenguaje de la artista también es apropiado por ellos de manera significativa; cuando aparecen producciones escriturales que refuerzan el sentido comunicativo de lo realizado; cuando usan –o no– el color para representar sus emociones; cuando aparecen muchos otros elementos, detalles que convierten en creativa a su producción gráfica; entre otros. Esta variación de recursos singulariza cada una de las representaciones, remite a la disponibilidad de contar con elementos simbólicos, combinarlos en el proceso creativo y plasmarlos en cada producción gráfica única; y permite analizarlas con relación a la fluidez, la elaboración y su originalidad.

➤ Así también, los estudiantes mediante sus dibujos señalan que el aprendizaje principal que despliegan en la experiencia educativa remite a conductas positivas que favorecen el estar juntos de una manera placentera, donde cada uno puede participar. Se encuentra cuando en diferentes producciones los estudiantes pueden identificar lugares, cosas, situaciones, factores sociales que les promueven determinadas emociones –agradables y desagradables –; cuando todos llegan a representar con dibujos palabras y colores las condiciones o acciones que son necesarias para vivir juntos; cuando aparecen indicadores de manera recurrente como palabras o dibujos que refieren a prestar, ayudar, a emociones agradable concernientes al amor, la solidaridad y del mismo modo identifican situaciones que desfavorecen el poder jugar juntos tales como pelear, decir cosas que descalifiquen a otros; cuando aparecen íconos recurrentes

como niños y niñas jugando juntos, sonrientes, corazones, palomas, pelotas, notas musicales, el sol, las estrellas, el campo, flores, patines, agua y los dibujos que aparecen representado situaciones desagradables (miedo, agresión, soledad) como rayos, piedras, oscuridad, fantasmas, niños llorando o peleando. Identificar las singularidades de las capacidades emocionales, sociales y cognitivas a partir de estas producciones, requiere que se piensen siempre una en relación con la otra puesto que las capacidades emocionales le permiten al sujeto reconocerse como tal, al elegir dibujos que lo representen y querer comunicarlo a los demás (capacidades sociales) señala que puede reconocer y elegir un dibujo como el más conveniente para lo que desea transmitir (capacidades cognitivas). La intención comunicativa así se sirve del proceso creativo (capacidades cognitivas, emocionales, sociales): a partir de una consigna que lo interpela, toma recursos simbólicos disponibles que remiten a sus experiencias (las cuales siempre son emocionales, sociales y cognitivas) y crea huellas que aluden a su singularidad.

➤ Contar con una bitácora como espacio constructivo y proyectivo que resguarda lo propio colabora con que los estudiantes dispongan de soportes o dispositivos educativos para la dinámica de la experiencia educativa, lo que repercute en favorecer procesos de individuación y diferenciación con sus pares. También facilita la labor del educador porque a partir de las producciones creativas de sus estudiantes puede generar intervenciones (preguntas, aseveraciones, asociaciones, comparaciones...) que favorezcan instancias metacognitivas acerca del proceso creativo transitado por cada uno, que a la vez permitan visibilizar que todos pensamos y producimos cosas diferentes y que esa diferencia es fuente de enriquecimiento personal y social, que requiere aprender a vivir juntos.

➤ Asimismo, a partir de los datos disponibles en las bitácoras de cada estudiante, se contribuye a hacer efectivo otro objetivo de esta tesis: Analizar las particularidades del desarrollo de las capacidades sociales, emocionales y cognitivas de los niños y niñas que han sido expuestos al juego artístico.

➤ Para avanzar hacia el objetivo: Identificar y analizar las potencialidades del juego artístico como facilitador de la comprensión de las diferencias y del bienestar individual y social, en un ámbito educativo situado, se parte de los datos presentes en el diario de campo del educador de donde se rescatan aquellos juegos artísticos que permiten indagar sobre aspectos y modalidades de representación que quedan por fuera de lo que se puede conocer a partir de la bitácora, de los cuestionarios y de la entrevista en profundidad. De esta manera, se avanza recursivamente sobre la comprensión del objeto de estudio. En este punto se abordan

las discusiones que surgen del análisis e interpretación de los juegos seleccionados, aquellos en los cuales se propone la lectura de la obra de arte –que en el diseño del dispositivo se clasifican como juegos de creatividad verbal– y otros que proponen la creación de mandalas gigantes con diversos recursos donde objetos cotidianos pasan a ser extraordinarios en el contexto escolar (paraguas, masa, golosinas...) que en el diseño del dispositivo se clasifican como juegos de creatividad constructiva. Del análisis e interpretación de estos datos se busca dar respuesta a los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las características de los juegos artísticos que permiten comprender estas diferencias desde la perspectiva del educador? ¿A partir de qué procesos se puede visibilizar la construcción singular del conocimiento? ¿Qué tipos de procesos favorecen los juegos artísticos y cooperativos planteados, que facilitan el bienestar individual y social? ¿De qué manera el dispositivo propuesto favorece el desarrollo desde perspectiva integral para superar las categorizaciones que aún persiste en la concepción de aprendizaje dentro de la escuela?

➤ Las palabras del educador –presentes en el diario de campo– señalan que los niños y niñas en la experiencia educativa se muestran motivados y alegres ante las propuestas de juego artístico y concentrados en la lectura de la obra de la artista; que todos aprenden a escucharse, a esperar el turno, a no cuestionar como correcto o incorrecto lo que el compañero dice; lo cual –desde su perspectiva– remite a la repercusión positiva en la relajación de los estudiantes lograda por las reglas de juego cooperativo que estructuran los juegos artísticos en los que nadie pierde, nadie gana y nadie queda excluido; esto último crea un sentido diferente al encuentro puesto que la suspensión de lo punitivo o evaluativo abre a considerar que lo importante es que todos participen y se alienta a que se ayuden y compartan. Es decir, el educador pone énfasis en promover conductas prosociales (Garaigordobil, 2005a, b) que también pueden ser entendidas en términos de desarrollo del falso self (Winnicott 1996) con un sentido positivo, en el que el niño/niña toma de sus pares –en este caso docente y compañeros con quienes tiene un vínculo afectivo– un modelo a imitar para desempeñar roles y funciones en el marco de su creciente socialización. Si esto no se exagera tiene una función útil para establecer una personalidad más o menos estable que le permita incorporar pautas aceptadas y previsibles para distintas relaciones sociales adultas. De ahí se afirma que promover reglas de juego cooperativo y conductas prosociales junto a desalentar cualquier tipo de violencia genera condiciones para que el juego artístico se despliegue.

➤ Por un lado, la experiencia de jugar depende de la capacidad del niño/niña para lograr estados que Winnicott (1996) llama de **no integración** (cercaos al gesto espontaneo, al

verdadero self) es decir, de lograr un estado de despreocupación respecto de lo que lo rodea (confianza en que nada ni nadie interrumpirá súbitamente el juego, ni nada de la intimidad compartida puede ser burlada ni descalificada) esa confianza depende del holding que haga el educador ya que es lo que permite el grado de concentración necesario en lo que está llevando a cabo en el jugar, lo cual es muy íntimo. Es decir, que el estado de alegría, bienestar psicológico y social con el que se describe la experiencia educativa, remite a las condiciones ambientales favorecidas por las reglas cooperativas del juego artístico, lo que propicia que se generen espacios transicionales, suplementarios, para que pueda suscitarse una experiencia de intimidad (Winnicott, 1996; Rodulfo, 2008) y ese encuentro con la obra y con los otros (pares y educador) se despliega con una modalidad de intercambio que como plantea Winnicott (1996), supone límites a la propia omnipotencia ya que las expectativas con las que se tiende al encuentro del otro, casi siempre tienen una diferencia entre lo que se espera y lo que es, algo que le sucede tanto al educador como a los estudiantes; límites que también pueden pensarse en relación con la obra de arte, los materiales utilizados y las propias reglas del juego; ese desencuentro o límite en lo esperado se entiende como oportunidades para que el sujeto pueda diferenciarse, limitarse y encontrar modos de crear desde lo dado, sin negar las diferencias.

➤ Por otro lado, el educador señala que es la ambientación lo que produce la alta motivación de los niños y niñas en la experiencia educativa, que muestran mucha expectativa antes de entrar a la sala que varía de diseño en cada taller según los colores del arco iris, paleta de color de la artista. Estos diseños favorecen el despliegue de una ilusión compartida, de una ficción y complicidad que siempre es necesaria entre los participantes; adquieren la condición de una instalación artística, donde la variedad de los materiales no comunes a la experiencia escolar, la iluminación, la música, los aromas, favorecen una experiencia envolvente en la que los estudiantes como espectadores, quedan en el centro de la escena; lo que facilita comprender la alta motivación de los estudiantes en participar en la experiencia. La importancia que se le da a los objetos disponibles (características de los objetos, aromas, iluminación) hace que se deje de nombrarlos como materiales para denominarlos objetos poemas, aquellos que por sus cualidades y su descontextualización en el ámbito escolar promueven –como poemas– una experiencia que conmueve, que es aglutinante en términos de los trabajos propuestos bajo la línea denominada Art Thinking de Acasso y Megías (2017) y que desde la lectura de investigaciones acerca de la cultura escolar a través de sus objetos, Brailovsky (2012) permite pensar en la carencia de una matriz de objetos poemas en las escuelas que interpelen el lugar del territorio del arte y el juego en lo escolar. En esta investigación se decide pensarlos a la luz del

aporte de la teoría de Winnicott (1996) cuando se refiere a la relevancia que tienen las cualidades materiales (dureza, suavidad, color...) para que operen como objetos transicionales, que señala que es algo que no tiene el objeto en sí sino más bien que son las condiciones del encuentro lo que puede favorecer que dicho objeto se convierta en transicional, algo que no se puede asegurar porque remite a lo subjetivo de los participantes. De esta interpretación se puede responder al interrogante que se plantea sobre de qué modo el juego artístico permitiría avanzar hacia una educación integral, superando las categorizaciones que aún persisten en la escuela; se puede decir entonces que el juego artístico pone en evidencia que se requiere una pedagogía centrada en la transicionalidad que se preocupe y ocupe por las cualidades de las condiciones que favorecen experiencias integrales en las cuales se despliegan procesos silenciosos que no se pueden controlar, pero que nos dan indicios sobre los factores ambientales que condicionan la posibilidad de promover el desarrollo integral, en la medida que se configuran como una performance la cual siempre parte de la confianza en las potencialidades de todos y cada uno.

➤ De lo analizado, se afirma que las condiciones para que se desplieguen experiencias integrales vienen de la configuración de una performance que inspire a los participantes a ser cómplices de esa zona de juego, donde el sujeto se apropia de las reglas del juego artístico que lo habilitan a desplegar su propio juego, pero que a la vez lo limita como condición para jugar con otros. Supone tomar la decisión de ser parte de un intercambio que se enmarca en las reglas del juego cooperativo y donde se estimula el despliegue de conductas prosociales (Garaigordobil 2005a, b); las cuales van en el mismo sentido de Winnicott (1996) cuando argumenta que las condiciones del intercambio que posibilitan el encuentro humano son aquellas que habilitan el juego, donde la capacidad creadora se despliega y que mediante el diálogo –entendido éste como jugar con palabras– ofrece la oportunidad al sujeto de transformar lo dado y así transformarse. De ahí que toda experiencia cultural se da gracias a la capacidad creadora, la cual visibiliza el proceso de singularización de la experiencia y deja en cada uno de los sujetos participantes efectos de autoría, estados de pura integración, donde cada uno se vuelve más uno mismo.

➤ Cuando se analizan los procesos que el juego artístico favorece para la comprensión de las diferencias en las instancias de lectura de la obra de la artista, el educador manifiesta que todos los niños y niñas pueden identificar lo que les resulta de interés, que varía según sus experiencias personales puesto que algunos se detienen en los datos provistos por educador o materiales educativos y/o culturales disponibles acerca de la vida de la artista; otros se interesan por el uso que hace de los colores, los dibujos... de esta manera pueden asociarlo

y vincularlo con sus propios sentidos en la medida que el educador los interpela para identificar qué de lo que ven les hace pensar y sentir eso que dicen. En las instancias en que se comparten e interpretan las obras de sus compañeros durante el tiempo de Debate/Reflexión se despliegan diferentes procesos que en el marco del dispositivo son entendidos como suplementos (Rodulfo, 2008), nuevas oportunidades de tener una experiencia transformadora. Cuando el educador ofrece a los niños y niñas una experiencia de intimidad con la obra y sus compañeros promueve despertar nuevos intereses, permite desplegar su imaginación con la elaboración de ideas que hagan visible la apropiación subjetiva de la obra y la diferencia con sus pares. Este proceso inscripto en el tiempo de Debate/Reflexión (como parte del juego artístico y no algo que se hace después) habilita aprendizajes metacognitivos que permiten que los niños y niñas tomen conciencia de las diferencias a partir de comprender que todos tenemos capacidad creativa pero que es necesario hacerla propia.

➤ El educador identifica que aprender mediante la analogía de la obra de arte como un hipertexto es una estrategia efectiva para favorecer procesos interpretativos mediante los cuales los niños y niñas comprenden que lo natural es pensar distinto. Esto es logrado a partir de las diferentes lecturas e interpretaciones que hacen, donde el silencio mientras alguien habla confiere la importancia que tiene escuchar y ser escuchado; mediante las preguntas que formula el educador, ya que favorecen que los niños y niñas puedan distinguir qué de lo que ven hace pensar y sentir lo que sienten, lo que repercute en la toma de conciencia del valor de sus experiencias al momento de interpretar lo que se ve y que se redimensiona al escuchar las respuestas tan diferentes de sus compañeros. Así se genera un diálogo que el educador aprovecha para señalar por qué a cada uno de los sujetos se les ocurre cosas distintas, les explica cómo se desencadena y despliega el proceso creativo, tal como lo describe Vigotsky (2003), donde la obra de arte –como todo objeto cultural– repercute de manera particular en cada uno en la medida que provoca, o no, ciertas emociones y se las asocia con el recuerdo de experiencias personales que tienen un mismo signo emocional, a su vez condicionadas por las experiencias previas del sujeto sean directas o mediadas culturalmente (libros, cine, narraciones de otros, fotos, realidad virtual...); aquellas que permiten ir más allá de lo que está a nuestro alcance y que da al ser humano la posibilidad de tener más experiencias que la directa; experiencias que se combinan de una manera particular a partir de que cada uno crea, un nuevo objeto entendido como imaginación cristalizada. Estas situaciones mediadas por el diálogo, son las que permiten visibilizar el proceso creativo de todos y cada uno de los estudiantes; autorizan

avanzar en la comprensión del modo en que todo conocimiento se singulariza y a la vez, comprender por qué pensamos diferente.

➤ Aparece aquí el diálogo como otra característica o parte esencial del juego artístico y no algo que se hace después; ese tiempo de Debate/Reflexión promueve una modalidad en la que lo propio se visibiliza cuando cada uno cuenta lo que en él resuena la obra de arte, también lo que dice el compañero o cuando el educador narra los procesos realizados por la artista y contextualiza la creación de la obra y sus mecanismos o procesos creativos atravesados, facilita la comprensión de su obra a la vez que les cuenta lo que la obra de la artista le conmueve o moviliza, aspecto señalado por el educador como muy estimulador para el despliegue del diálogo. Esta implicación del educador muestra y refuerza que todos van a pensar, sentir y hacer de diferentes maneras porque ese es un rasgo eminentemente humano. En esa puesta en común que propicia el diálogo, es donde la vida personal de todos y cada uno de los participantes se enriquece y repercute en el bienestar psicológico y social.

➤ Desde el material seleccionado en los juegos artísticos creativos constructivos grupales, el educador señala que crear de manera cooperativa con diversos materiales muestra su potencialidad y a la vez destaca la complejidad que supone que los niños y niñas puedan apropiarse de reglas cooperativas, que requiere de más tiempo que los tres meses que dura el dispositivo y que si no es una metodología que se sostenga en el tiempo y con otros educadores, se cae. Además, por un lado, señala que los niños se muestran sonrientes y muy sorprendidos con la propuesta de generar mandalas comestibles, que la sorpresa condiciona el entusiasmo y que eso le impulsa a buscar y crear ambientes cada vez más cuidados e inspiradores; esto lleva a pensar en la implicancia personal del educador en la experiencia como factor condicionante en las repercusiones positivas de la experiencia educativa. Y, por otro lado, describe minuciosamente la emergencia de múltiples y diversas situaciones conflictivas en las dinámicas de juego artístico en pequeños grupos que requieren su intervención y no siempre repercute del modo previsto por él; lo que pone en evidencia que el trabajo del educador debe planearse y otorgar tiempos reflexivos acerca de la incertidumbre que siempre acompaña su labor. El educador rescata que cuando se trabajan en pequeños grupos en el tiempo de Debate/Reflexión las dificultades atravesadas por cada niño/niña se da la oportunidad de tomar esas experiencias particulares y pensarlas en términos generales, ponerlas en relación con las reglas cooperativas propuestas y entender las obras de arte en su contexto de creación, así como el pensamiento que suscita el arte permite por analogía aprender diversos aspectos del proceso creativo (Eisner, 2003). Se puede señalar que la potencialidad del juego constructivo y grupal ofrece un espacio

transicional donde el educador sostiene una modalidad de intercambio en la que lo dado no lo posee nadie, circula; esto permite y repercute en el bienestar emocional y social al ver que todos somos importantes por igual, que si falta uno no es lo mismo, que para que el juego se despliegue hay que estar ahí participando, creando cada uno con su modalidad; y ese límite que se encuentra en el material, en las ideas del otro, limita también la omnipotencia del educador al encontrarse con estas situaciones que difieren con lo que espera; donde va descubriendo en diferentes aspectos y perspectivas, limitantes a sus intervenciones; cuando toma conciencia de cómo los materiales, la preparación de la sala con mandalas gigantes en el piso y los recursos disponibles, colaboran a que la dinámica de juego artístico se sostenga a partir de diversos dispositivos.

➤ Por otro lado, las limitaciones a la omnipotencia de cada uno que trae el encuentro con los pares favorece un intercambio enriquecedor que se interrumpe cuando uno de los participantes se impone a otro, o cuando conductas hostiles interrumpen el diálogo o un hacer compartido porque el otro no es considerado desde una lógica de reconocimiento del sujeto en tanto igual y diferente. Estas experiencias integrales que propicia el juego artístico, permiten visibilizar que hay un camino en el intercambio respetuoso que desafía a la capacidad creativa de todos los participantes a inventar un modo de poder hacerlo juntos, y donde la obra de arte puede ser usada por cada uno dándole un sentido propio que se redimensiona cuando se comparte de manera grupal. Esto contribuye también a reforzar el siguiente supuesto de este trabajo: El tipo de experiencia creativa que suscita el juego artístico facilita la comprensión de las diferencias individuales, en la medida que ofrece oportunidades intersubjetivas para comprender que las diferencias son un rasgo esencial de todo encuentro humano.

6.1.3. Discusión 3: La Perspectiva Integral en el Juego Artístico

➤ En esta investigación se encuentra que identificar las capacidades desde una perspectiva integral supone que el educador se acerque y comparta con sus estudiantes experiencias integrales, subjetivantes, que permitan conocer y reconocer a cada uno de ellos desde aquellos rasgos identitarios que lo singularizan y lo distinguen entre los otros; y recién a partir de ahí, en el marco de la experiencia compartida, identifique sus capacidades fundamentales, que siempre están en transición. Esto se evidencia al analizar la situación educativa desde lo prescriptivo, donde se encuentra que en lo normativo se cuenta con un aporte muy relevante: el concepto de capacidades fundamentales; refiere a aquellas que tienen un carácter integral e integrador porque suponen una serie de procesos que se desarrollan

fuertemente conectados entre sí y ponen en juego el máximo de potencialidades de los sujetos. Se proponen como capacidades fundamentales a la oralidad, lectura y escritura; al abordaje y resolución de situaciones problemáticas; al pensamiento crítico y creativo; al trabajo en colaboración para relacionarse e interactuar; al compromiso y responsabilidad; y al aprender a aprender. Y de manera oportuna se señala que deben y pueden ser abordadas en los distintos campos de conocimiento, espacios curriculares y materias o asignaturas, así como a nivel institucional; pero es necesario, entre otras cuestiones que exceden a este estudio tales como la evaluación, superar las distancias entre lo que se dice y se hace. Emerge entonces como algo fundamental, que los educadores conozcan en profundidad acerca de los procesos simbólicos y creativos que se ponen en juego en una experiencia educativa integral que supone un encuentro con otros y la cultura.

➤ Por un lado, el educador requiere contar con herramientas conceptuales que especifiquen las habilidades involucradas en dichos procesos y que deben ser desarrolladas en el ámbito escolar: habilidades cognitivas, habilidades intrapersonales e interpersonales y aprendizaje emocional y social para poder –en el marco de la experiencia– reconocerlas y usarlas cada vez que se justifique una intervención en dicho sentido; pero que se convierten en un obstáculo si éstas no se usan al servicio del rol del educador y se establecen como expectativas/objetivos puestos en el niño/niña. La discusión se centra en el modo en que se usan y articulan las teorías porque para sostener una educación integral es fundamental que el estudiante haga, juegue, cree de manera integrada en acciones que vinculen conocimientos y experiencias previas y proyectadas al futuro. De ahí que del análisis e interpretación de la experiencia educativa se evidencia que las consignas de juego artístico proveen oportunidades en dicho sentido.

➤ El carácter integral del juego artístico se visibiliza en la experiencia educativa cuando el educador puede identificar y describir cómo el niño/niña es acompañado a descubrir, desarrollar y crear desde la obra de arte presentada como un hipertexto –analogía que permite a los niños y niñas comprender que ésta posibilita múltiples lecturas– donde el diálogo en el marco del Debate/Reflexión posibilita visibilizar el proceso creativo en el cual es posible comprender la emergencia de lo diverso y que no puede ser calificado como correcto o incorrecto. El sujeto es interpelado así a tomar conciencia de su capacidad creativa y de la de los demás, lo que hace a la diferencia un rasgo esencialmente humano.

➤ Desde el principio del dispositivo los estudiantes conocen y comprenden el para qué de estos encuentros y eso repercute en la autonomía, la motivación y el compromiso de los

niños y niñas con la experiencia educativa propuesta que busca el desarrollo de las capacidades, en especial se les explica a los estudiantes que se pretende que desplieguen su creatividad y que aprendan que las diferencias son un rasgo esencialmente humano y por lo tanto, hay que aprender a hacer cosas juntos de manera respetuosa. Para esto el juego artístico posee una organización interna que divide tres momentos bien definidos: Inicio, Desarrollo y Debate/Reflexión. Cada uno de ellos merece un tratamiento particular.

➤ En el primer momento, el Inicio, se genera con una consigna de juego enmarcada en un ambiente inspirador para invitar al niño/niña a ser parte de esta ficción compartida que requiere el juego. Se trata de lograr una experiencia de intimidad que conmueve y promueve, una invitación al sujeto que se logra si lo novedoso de la propuesta y el ambiente desequilibran lo que es esperable encontrar en la sala de manera cotidiana y despiertan su curiosidad, a la vez que el educador está atento a las experiencias previas de sus estudiantes para señalarles que éstas constituye su principal reservorio de recursos simbólicos valiosos al que deben recurrir a la hora de crear; además el educador tiene que lograr la suficiente intimidad con los estudiantes para poder distinguir intereses particulares de cada uno en relación con la obra y con el juego propuesto. Los diferentes juegos con sus consignas y materiales educativos disponibles, facilitan al educador identificar en los niños y niñas cuáles son las habilidades emocionales, sociales y cognitivas que dispone cada uno a fin de promover desde ahí, lugares heterogéneos de partida, intervenciones que favorezcan avanzar hacia mayores niveles de autonomía y despliegue de potencialidades como posibilidades de alcance de los objetivos propuestos.

➤ En el segundo momento, el Desarrollo, es cuando el juego artístico se despliega; donde el educador cuida que todos participen, que sean escuchados y que escuchen; donde todos y cada uno puede identificar qué es lo que el juego les propone, cómo lo resuelven hacer, es decir, cómo se suscita el despliegue del proceso creativo ya que por él se convierte en una experiencia subjetivante. La voz de los estudiantes en estas decisiones no solo favorece al pensamiento crítico y creativo, también permite el involucramiento puesto que se convierte en una experiencia subjetivante. Ponen en juego el desarrollo de sus capacidades; las sociales, las cognitivas y también las emocionales. A su vez los educadores, cuando los estudiantes arman su juego –tanto los individuales como los grupales– son los encargados de asegurar el despliegue de este proceso creativo en todos los niños y niñas e intervenir solo cuando es necesario promoverlo. Ya sea en aquellas situaciones donde el niño no puede empezar; cuando les cuesta encontrar ideas o elementos para ligar o enriquecer el proceso en sus experiencias previas; o tal vez, colaborar con aquellos estudiantes que no pueden cerrar o dar por terminado

el objeto creado. Para esto es necesario que el educador comprenda en profundidad acerca del proceso creativo y las condiciones o factores que propician o no la generación o despliegue de un espacio transicional, y que dispongan de variadas intervenciones posibles para decidir utilizarlas o abstenerse en el momento propicio, en función de las situaciones que emerjan en el despliegue del juego planteado.

➤ Es fundamental aclarar que cada taller tiene una meta común, que es la que se plantea al principio del dispositivo y que sobre la cual se vuelve en el debate con el que se cierra cada juego. El tiempo de Debate/Reflexión es un tiempo fundamental y esencial del juego artístico en la medida que permite y habilita un momento de metacognición necesaria para que se internalicen y redimensionen los procesos creativos sucedidos en el juego. Un proceso que se repite tantas veces como juegos diseñados y que los estudiantes van dejando huellas (oral, escrita y visual) a las que se accede mediante la bitácora, los cuestionarios y el diario de campo del educador, lo que favorece la visibilización de lo atravesado y que, si el educador retoma, mantiene integrado todo el proceso diseñado. Proponer diferentes instancias de compartir lo realizado en momentos de síntesis, reflexiones argumentativas, metacognición, facilita al educador poder indagar y conocer el grado de desarrollo de las capacidades, lo aprendido y especialmente pistas desde donde puede intervenir y favorecer su despliegue, a la vez que posibilita la realimentación tanto de los estudiantes como del docente. Cuando al finalizar todos los niños y niñas pueden redescibir lo vivenciado con relación tanto al producto creado como al proceso personal transitado, permite autoevaluar su desempeño y habilitar posibilidades de mejora a futuro. Y en los juegos grupales la coevaluación entre pares resulta muy enriquecedora. La claridad y simpleza de las consignas junto a las reglas del juego, son herramientas fundamentales para que el dispositivo pueda facilitar la concreción de sus objetivos.

En este contexto, se reconoce a este dispositivo educativo como bisagra y clave para promover las capacidades fundamentales porque se pueden reconocer las capacidades de todos y cada uno, es decir, desde la singularidad de los estudiantes y desde ahí, diseñar trayectorias pedagógicas personalizadas. Las intervenciones del educador están al servicio de promover el desarrollo de diferentes habilidades que deben ser contextualizadas en procesos que se desarrollan fuertemente conectados entre sí y ponen en juego el máximo de potencialidades de los sujetos. La educación ha de contribuir a la formación integral del estudiante creando condiciones favorables para su activa integración familiar y sociocultural, y para el desarrollo de aprendizajes fundamentales. Para ello, la escuela puede encontrar en el dispositivo de juego

artístico una propuesta evaluada que visibiliza y promueve las capacidades de todos y cada uno de los estudiantes, lo que lo convierte en el mejor aliado para avanzar hacia la integralidad de la enseñanza. Esta diada de juego y arte busca revisar el lugar periférico que estos ocupan todavía hoy en las escuelas, colaborar en la revisión de lo que se entiende por integralidad, a la vez que ofrece oportunidades de aprendizajes sistemáticos y continuos en experiencias integrales.

Como cierre de este apartado y como punto de articulación con las conclusiones a las que se arriba en esta investigación que se presentan a continuación, se puede afirmar que el juego artístico constituye una experiencia integral que promueve repercusiones positivas en el desarrollo de las capacidades emocionales, sociales y cognitivas de los estudiantes, donde el abordaje cuantitativo es complementario y sólo con fines profesionales, en el que el investigador, educador o terapeuta buscan evaluar el diseño de su intervención o de las estrategias utilizadas por él y no como objetivos del estudiante. Además, el juego artístico ofrece oportunidades para reconocer a cada uno de los estudiantes en su singularidad para luego avanzar en la identificación de las capacidades de manera intrincada, leídas en transición, una manera que permite agudizar en sus distinciones pero que no admite categorizaciones más que como fuente conocimiento y pertinencia en su labor profesional. Gracias a los aportes de diversas investigaciones que nutren el análisis e interpretación de los datos de una manera minuciosa, se evidencia que es en la capacidad creativa, entendida como la capacidad fundamental entre las fundamentales, donde se visibiliza la singularización de la experiencia educativa y desde ella se pueden indagar en las distintas representaciones que cada niño/niña produce (dibujo, narraciones, gestos) sus rasgos identitarios y reconocer las diversas capacidades puestas en juego para que desde allí se diseñen trayectorias escolares personalizadas. Es en el juego artístico, con sus reglas y desafíos, donde se promueve la imaginación y se despliegan procesos creativos, donde se propone un modo de vincularse con sí mismo, los otros y la cultura. El juego artístico ofrece una matriz cualitativa que permite avanzar hacia una educación centrada en el aprendizaje integral en la medida que supone la complejidad y las limitaciones como parte natural de los abordajes complejos; donde se tiene en cuenta no sólo el para qué, sino el cómo y el con qué se aborda la integralidad de la experiencia. Razón por la cual es una apuesta que requiere el compromiso y la implicación del educador que, desde su gesto más íntimo, considere que el dispositivo de juego artístico es una propuesta válida que requiere que primero él la experimente y la disfrute, para que desde su validación íntima y profesional la proponga a sus estudiantes.

Y así llega a continuación a las conclusiones que buscan responder a la pregunta general que guía esta investigación: ¿De qué modo el juego artístico promueve el desarrollo de las capacidades emocionales, sociales y cognitivas desde una perspectiva integral? Una manera de contribuir y avanzar hacia una educación integral e inclusiva.

6.2. Conclusiones

Este apartado constituye el cierre del trabajo de investigación donde se realiza una síntesis que permite poner en evidencia la contribución de los resultados obtenidos y las discusiones establecidas por el autor en capítulos anteriores dando cuenta sobre los procesos, las condiciones, los materiales y el modo en que el juego artístico como dispositivo educativo puede promover el desarrollo de las capacidades emocionales, sociales y cognitivas desde una perspectiva integral en niños y niñas de 6 a 8 años de una escuela de Monte Maíz de la Provincia de Córdoba.

De los estudios realizados se sostiene que juego artístico es un dispositivo eficaz que colabora en la transformación de una educación centrada en el aprendizaje desde una perspectiva integral en la medida que propicia experiencias educativas subjetivantes con el fin de disminuir los factores de riesgo que inciden en el fracaso escolar. Tiene la pluripotencialidad de democratizar los bienes culturales, la capacidad creadora, promover la comprensión de las diferencias como un rasgo eminentemente humano y favorecer la revisión del lugar periférico del juego y el arte en la escuela primaria, en la medida que visibiliza y vertebra la integralidad de la experiencia educativa.

Los resultados con relación a los objetivos específicos que dan respuesta a la pregunta general que guía esta investigación y busca comprender en profundidad ¿De qué modo el juego artístico promueve el desarrollo de las capacidades emocionales, sociales y cognitivas desde una perspectiva integral, de niños de 6 a 8 años de una escuela de Monte Maíz de la Provincia de Córdoba?, señalan que la experiencia educativa basada en el juego artístico repercute de manera significativa en el despliegue de las capacidades emocionales, sociales y cognitivas de los niños y niñas que participan en ella, que son congruentes con la perspectiva del educador que lleva adelante la experiencia educativa y con los datos cuantitativos de carácter exploratorio. Entre los factores que vuelven significativa la experiencia educativa aparecen la ambientación, los objetos utilizados en los juegos artísticos propuestos, con sus cualidades

(textura, color...) y la disposición en el espacio como elementos relevantes que permiten pensar el dispositivo del juego artístico en el marco de una instalación artística; y en algunos juegos la creación artística grupal puede ser concebida a modo de una performance. Acercarse a las repercusiones subjetivas de la experiencia vivida supone desafíos metodológicos y teóricos que requiere un abordaje interdisciplinario desde el paradigma de la complejidad en tanto que permite sostener el aporte de diversos enfoques (constructivista, psicoanalítico, psicopedagógico) y que pone en evidencia que plantear la integralidad de la experiencia educativa implica un modo particular de acercarse a las producciones de los niños y niñas. Se pone de manifiesto la necesidad de que se haga en primera instancia desde un enfoque psicoanalítico y psicopedagógico, ya que desde éstos se pueden identificar en las producciones de los estudiantes aquellas que mejor lo representan, es decir, donde se encuentra huellas subjetivas que permiten reconocer al estudiante entre los demás. Es en el despliegue de la capacidad creativa que todos disponemos, donde las capacidades no admiten ser pensadas en categorías sino más bien en transición y desde ahí religar el aporte del enfoque constructivista para favorecer la tarea del educador y no como objetivos para los estudiantes. Si el abordaje se invierte, si se parte de las categorías, si se borra lo singular a partir de los indicadores y se eligen de antemano las producciones que, según el diseño del investigador, se sostienen como las más indicadas para identificar las capacidades del estudiante, se encuentra que no son las que mejor representan a todos y cada uno lo que pone en riesgo el derecho de que todos estén incluidos.

De ahí que en este estudio la capacidad creativa adquiere un lugar fundamental entre las demás capacidades si la educación pretende avanzar hacia la integralidad y la inclusión, por lo tanto, es indispensable tomar conciencia de ella, hacerla propia y desarrollarla. Esto se plantea en dos sentidos: por un lado, porque es a partir de ésta que el sujeto se transforma y transforma su realidad; y por el otro, porque la comprensión de los mecanismos que implica la capacidad creativa desde la infancia, favorece la comprensión de las diferencias como rasgo eminentemente humano y al universo artístico como su mejor aliado.

Estos resultados se alinean a los dos supuestos con los cuales se inicia este estudio: que las experiencias que brinda el juego artístico promueven el desarrollo de las capacidades emocionales, sociales y cognitivas de niños y niñas desde una perspectiva integral; y que el tipo de experiencia creativa que suscita el juego artístico facilita la comprensión de las diferencias individuales, en la medida que la obra de arte se propone como un objeto transicional que ofrece oportunidades subjetivas e intersubjetivas para comprender que las diferencias son un rasgo esencialmente humano y hay que aprender a vivir juntos a partir de dicho reconocimiento.

Este estudio contribuye a la comprensión de lo que se entiende por educación integral para que desde su complejidad y con un abordaje interdisciplinario se avance hacia una escuela que pueda albergar y promover procesos de aprendizaje en todos y cada uno de los niños/niñas; respetando su singularidad que siempre está condicionada por su contexto y su neurodiversidad, razón por lo cual lo metodológico no puede separarse de lo teórico y son los recursos y el cómo, quienes deben asegurar la eliminación de barreras para la inclusión; lo que requiere que la experiencia educativa se transforme en un acto singularmente creativo del educador donde el juego artístico tiene mucho por aportar puesto que supone la íntima relación entre la construcción del conocimiento y las prácticas de enseñanza al servicio de todos y cada uno de los estudiantes.

6.3. Limitaciones de este Estudio

Este trabajo ofrece la oportunidad de poner la lupa sobre los procesos y factores que inciden en la integralidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje para pensar en el reconocimiento de todos y cada uno de los estudiantes desde sus capacidades y desde ahí diseñar trayectorias personalizadas para avanzar en justicia educativa, tiene la limitante de que los resultados no pueden ser generalizables en tanto que toda experiencia humana es singular en función de cada grupo, la institución a la que pertenece y su contexto, pero sí, como lo plantea y solicita la Universidad Católica de Córdoba, hace un aporte porque es un dispositivo lo suficientemente flexible para que cada escuela pueda apropiárselo y servirse de él para avanzar hacia la transformación social con un fuerte carácter preventivo y de desarrollo. Además, constituye un aporte a las investigaciones educativas de la región que permite a docentes, psicólogos educacionales y psicopedagogos contar con un dispositivo evaluado para llevar adelante experiencias educativas de prevención primaria, de problemas de aprendizaje y de violencia escolar; y de desarrollo en la escuela primaria donde la propuesta educativa está centrada en el aprendizaje integral, aquel que sostiene lo singular y la comprensión de las diferencias.

6.4. Algunos Aportes...

A continuación se presentan recursos que tienen la finalidad de colaborar con la tarea del educador que busca propiciar experiencias integrales; tarea tan compleja que puede verse facilitada en la medida que estos instrumentos se transformen en guías –a través de los

indicadores propuestos– que le permitan observar durante la dinámica de los juegos y en la lectura de las diferentes producciones de los niños y niñas aquellos aspectos donde lo singular se prioriza, lo que le permitirá realizar una interpretación para, a partir de ahí, diseñar trayectorias personalizadas. Este abordaje puede ser aplicado, con sus ajustes pertinentes a los estudiantes de Nivel Inicial y Primario.

Tabla 58

Características del juego artístico

Características del juego artístico	Descripción	Condiciones, decisiones e intervenciones del educador que las favorecen
El placer	Lo primero que define al juego es ser siempre una actividad fuente de placer, divertida que generalmente origina entusiasmo y que remite a la alegría.	Implica que el educador: <ul style="list-style-type: none"> - Sea el primero en disfrutar del juego artístico y reconocerlo como una experiencia educativa valiosa para sus estudiantes. - Requiere de su capacidad de jugar y crear.
La libertad	El juego es una experiencia de libertad, donde cada uno puede elegir. No obstante, presenta una paradoja interna, ya que comporta al niño restricciones internas, porque para jugar el niño se debe ajustar (aunque voluntariamente) a las pautas de la consigna que lo estructuran y a la vez requiere acatar las reglas del juego.	Requiere: <ul style="list-style-type: none"> -La suspensión de lo punitivo, la calificación y el riesgo de ser excluido. - La promoción de lo espontáneo, lo singular, lo que remite a la propia experiencia... - La comunicación y sostén de las reglas de juego cooperativo que estructuran el encuentro o que permite abrir espacios sin riesgo a expresar lo propio- lo íntimo.
El proceso	El juego es sobre todo un proceso donde el sujeto se pone en juego, lo que lo convierte en una actividad de gran importancia para él ya que los productos del juego son fuente de autoestima y de individuación.	Supone: <ul style="list-style-type: none"> - Señalar que ninguna producción (gráfica, plástica, escritural) puede ser juzgada como correcta o incorrecta. - Poner énfasis en atender las cualidades del proceso de creación atendiendo a las características del material usado, a los detalles, a las técnicas y sus imprevistos (el color elegido no cubre como se pensaba, la imagen recortada se rompe...) y que la meta puede cambiar en función de lo novedoso que aparece en el proceso.

La acción– participación	El juego es una actividad que implica acción y participación activa. Jugar es hacer y participar. La acción requiere movimiento, productos culturales, el cual se ve condicionado por las experiencias de cada uno de los estudiantes, la neurodiversidad y las oportunidades que ofrece el contexto.	<ul style="list-style-type: none"> -Dar importancia al espacio, al lugar, a los objetos... - Los materiales educativos utilizados deben respetar y adecuarse a las posibilidades de todos y cada uno de los estudiantes. - La selección de los recursos y adecuación de los dispositivos (bitácora, obras de arte, videos, mandalas gigantes, tarjetones emoción–color...) disponibles en la experiencia deben evaluarse con relación a si facilitan o no, la acción y participación de todos los estudiantes y de ser necesario, se deben modificar.
La ficción	Jugar es hacer el “como si” de la realidad, teniendo al mismo tiempo conciencia de esa ficción. La ficción implica oposición con la función de lo real y le permite al niño liberarse de las imposiciones que lo real le impone, para actuar y funcionar con sus propias normas y reglas que a sí mismo se impone y que de buena gana acepta y cumple.	<p>Requiere:</p> <ul style="list-style-type: none"> - De la implicación del educador para proponer una ambientación novedosa (a modo de una performance), donde importe el color, la música, las obras de arte, la disposición de los objetos en la sala, esto promueve la complicidad de compartir una ficción con los estudiantes para que el juego artístico se despliegue.
La creatividad	Jugar es crear. La capacidad creativa es entendida como una capacidad humana de construcción combinatoria, basada en la imaginación e interdependiente del pensamiento lógico, que implica necesariamente una base afectiva emocional que a la vez es siempre social, para ser desplegada. La cual resulta fundamental para que el sujeto pueda realizar simbolizaciones, trabajos de integración cada vez más complejos, que no admiten la división inconsciente/consciente, subjetiva/intersubjetiva, psíquica/neurobiológica y que deja en el sujeto un efecto de autoría que repercute en el fortalecimiento de su identidad. De esta capacidad depende la posibilidad del sujeto de tener experiencias culturales, que le permiten crear desde lo dado en la medida que eso dado (conocimiento, objeto cultural) se convierte en objetos transicionales donde el sujeto puede ponerse en juego en una experiencia de intimidad-alteridad y creadora que repercute en la posibilidad del sujeto de transformarse y transformar la realidad del lugar que habita.	<ul style="list-style-type: none"> - Proponer distintos tipos de juegos artísticos que estimulan la creatividad desde diferentes aspectos: verbal, gráfica, dramática... - Formular interrogantes que promuevan muchas respuestas ante un problema, y elaborar más soluciones, más alternativas (fluidez) - Estimular la capacidad del niño/niña de adornar, incluir detalles, colores, sombreados, diversas texturas, accesorios que particularizan y aportan al dibujo (elaboración). - Presentar la obra de arte como un hipertexto supone una analogía efectiva para visibilizar las diferencias de los sujetos puesto que leer la obra de arte y reflexionar sobre las diferencias, facilita su comprensión. - Favorecer el diálogo a partir de jugar con la exposición de arte, permite que los niños/niñas puedan descubrir el lenguaje de la artista: detalles, ideas, dibujos, modos de usar el color... que junto a los aportes que el educador hace sobre el contexto de creación de la obra, amplían el marco de referencia de cada uno y esto repercute en la creatividad. - Colaborar a que los estudiantes tomen conciencia de su capacidad creativa, que se la apropien mediante los juegos propuestos y reflexionen sobre ella. -Estar atentos y sostener el proceso creativo de cada niño niña; y proveer intervenciones si es necesario en algunos de los puntos del mismo (inicio-desarrollo – cierre) para incidir en la dinamización de posibles inhibiciones o dificultades en el mismo.

<p>La transicionalidad (intimidad confianza seriedad esfuerzo conciencia de la alteridad)</p>	<p>El juego artístico se da en un estado de confianza y despreocupación con respecto al entorno: de pura transicionalidad. En un espacio que no está adentro ni afuera del sujeto, se da en una zona intermedia que propicia una experiencia de intimidad-alteridad y creadora, que se despliega en la medida que las reglas del juego cooperativo colaboran en comprender las diferencias de manera complementaria y donde el desafío radica en aprender a jugar juntos. Esto supone una experiencia que subjetiva en la medida que suscita trabajos de autoría, los cuales conllevan esfuerzo y la seriedad de ponerse en juego de manera integral (total) lo que repercute en la confianza del sujeto sobre sus capacidades en la medida que hace cosas propias y con otros.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Generar confianza y despreocupación en los estudiantes para que puedan compartir sus experiencias e interpretaciones sabiendo que éstas no serán juzgadas, calificadas o burladas porque el educador y los estudiantes, son guardianes de una legalidad de intercambio basado en el respeto de las diferencias que emerjan. - Propiciar que los niños comprendan los sentidos y objetivos de llevar adelante la experiencia educativa. - Comunicar de manera clara los desafíos y reglas cooperativas de los juegos propuestos, favorece la implicación en la misma de los participantes. - Presentar la obra de arte de la artista como un objeto transicional que puede ser usado para construir nuevos sentidos que difieren de los de sus compañeros y visibilizar esas diferencias, como producto de un proceso creativo, ofrece oportunidades para comprenderlas. - Generar tiempos de reflexión para redescubrir lo vivenciado favorece procesos metacognitivos que vuelven al sujeto protagonista de su aprendizaje. - Estimular conductas prosociales (ayudar, compartir, cooperar) favorece el despliegue de la confianza del niño/niña para participar en el juego y de aprender a resolver conflictos por consenso lo que suscita un clima de buena convivencia.
------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Nota: Basado Garaigordobil, (2003, pp.66-67). El cuadro original caracteriza el juego con los siguientes indicadores (placer, libertad, proceso, acción, ficción, seriedad, esfuerzo) los cuales son tomados pero transformados en función de la complejización de los enfoques epistemológicos con los que se lo aborda y se decide eliminar (esfuerzo y seriedad) los cuales se presentan integrados, desde otra perspectiva en el concepto winnicottiano de transicionalidad (Winnicott, 1996) y, además, se incluye el concepto de creatividad (Vigotsky, 2003). Y se proponen las condiciones, decisiones e intervenciones del educador que lo favorecen.

Tabla 59

Matrices que colaboran en reconocer a cada uno de los estudiantes en su singularidad desde sus producciones para identificar sus capacidades desde una perspectiva integral: * en los juegos de creatividad gráfica * en los juegos de creatividad verbal * en los juegos de creatividad plástica constructiva

Nombre del estudiante:

Grado:

JUEGOS ARTÍSTICOS DE CREATIVIDAD GRÁFICA
(Juegos: N° 1; N° 2; N° 7; N° 8; N° 10; N° 20; N° 21 y N° 22)

Primer Momento:

Con la intención de conocer en profundidad a cada estudiante, se seleccionan dos producciones gráficas (plásticas y escritas) de la bitácora de cada estudiante, aquellas que permiten reconocerlo desde huellas subjetivas (idioma propio) que lo distinguen de manera particular entre los otros.

Para su selección se utilizan dos ejes:

- **Apropiación de las reglas del juego artístico:** refiere a los procesos de articulación de sentidos propios con las reglas del juego artístico propuesto, es decir, para que la producción del niño/niña sea entendida como un mandala, éste debe estar creado dentro de un círculo y no en cualquier parte de la hoja y los dibujos deben dar cuenta de cierta intención comunicativa, la cual se interpreta en relación con la consigna dada y en el contexto de creación del dispositivo, que permite entenderlos como indicadores de que el estudiante respeta la organización simbólica formal.

- **Sentidos subjetivos:** remite al modo en que los colores, dibujos y palabras son usados por el sujeto para la expresión subjetiva de sus afectos, deseos, anhelos, experiencias y conflictivas, respetando el marco de la propuesta lúdica planteada que promueve la creación de un idioma propio.

Indicadores	La producción seleccionada de la bitácora es del juego N°..... Cuya consigna es..... A partir de los indicadores que singularizan la producción del estudiante, registrar aquellas huellas que permiten reconocerlo entre los demás (imaginar su rostro, sus preocupaciones, sueños, el lugar donde vive...)	La producción seleccionada de la bitácora es del juego N°.....Cuya consigna es..... A partir de los indicadores que singularizan la producción del estudiante, registrar aquellas huellas que permiten reconocerlo entre los demás (imaginar su rostro, sus preocupaciones, sueños, el lugar donde vive...)
El niño/niña crea dentro de un mandala. (dibuja, escribe, colorea en un círculo y no en cualquier parte de la hoja).		
Los dibujos se comprenden y responden a la consigna dada. (intención comunicativa)		

El uso de colores, dibujos y palabras permite conocer lo que siente, piensa, sueña, recuerda o preocupa, de tal manera que lo distingue entre los demás.		
El niño/niña ha definido una paleta de color con los cuales representa sus emociones.		
El niño/niña ha definido una iconografía (dibujos que representan ideas o recuerdos) que habla de su vida.		
<p>Segundo momento: A partir de la selección de los materiales se avanza a identificar en ellos la capacidades emocionales (potencialidades que tiene un sujeto de identificar sus propias emociones y expresarlas de diversas maneras), sociales (aquellas que le permite al sujeto establecer y desplegar actividades en común con otros , crear sentidos de pertenencia y desplegar relaciones amistosas con las demás, incrementar habilidades de comunicación no verbal...) y la capacidad creativa gráfica (a partir de las representaciones gráficas presentes (dibujos y palabras), sean una, algunas o muchas respuestas –alternativas ante la consigna que remiten a la fluidez. Asimismo, el niño niña evidencia en sus producciones la capacidad de adornar, incluir detalles, el uso de colores y la presencia de detalles especiales (sombreados, utilización de diversos colores, generación de de diversas texturas, accesorios que particularizan y remiten a la elaboración y originalidad; en la medida que el estudiante con su producción da una respuesta novedosa en relación con las respuestas dadas por los otros compañeros del grupo al que pertenece o con relación a las demás producciones propias, que le permiten al educador profundizar su conocimiento con respecto a su identidad y contexto.</p>		
<p>Indicadores En relación con las <i>capacidades emocionales</i></p>	<p>Descripciones del educador a partir de los indicadores que singularizan la producción del estudiante.</p>	<p>Descripciones del educador a partir de los indicadores que singularizan la producción del estudiante.</p>
El niño/niña representa sus emociones en colores.		
El niño/niña con el uso del color colabora a dar énfasis o intencionalidad al dibujo.		
La presencia del color aporta al sentido del dibujo.		

Las palabras presentes refuerzan la idea que se comprende en relación con la consigna.		
El niño/niña mediante el dibujo expresa preferencias o desagrado con respecto a lugares, situaciones, personas u objetos.		
Segundo Momento Indicadores En relación con las <i>capacidades sociales</i>	Descripciones del educador a partir de los indicadores que singularizan la producción del estudiante.	Descripciones del educador a partir de los indicadores que singularizan la producción del estudiante.
El niño/niña dibuja dentro del círculo y no en cualquier parte de la hoja, apropiándose de las reglas de juego.		
Los dibujos, colores y palabras presentes en el mandala permiten inferir la respuesta en relación con la consigna de juego dada, lo que remite a la complicidad necesaria para que el juego se despliegue.		
El niño/niña mediante dibujos, colores y palabras, representa situaciones donde se reflejan conductas de ayuda, solidaridad, cooperación o de situaciones adversas o conflictivas de las relaciones sociales (peleas, insultos, agresiones...)		
Indicadores En relación con la <i>creatividad a partir de las producciones.</i>	Descripciones del educador a partir de los indicadores que singularizan la producción del estudiante.	Descripciones del educador a partir de los indicadores que singularizan la producción del estudiante.
Fluidez: El niño/niña muestra capacidad de dar muchas respuestas		

<p>ante un problema, elaborar más soluciones, más alternativas.</p>		
<p>Elaboración: El niño/niña evidencia en sus producciones la capacidad de adornar, incluir detalles, uso de colores. Presencia detalles especiales (sombreados, utilización de diversos colores, generación de diversas texturas, accesorios que particularizan y aportan al dibujo).</p>		
<p>Originalidad: El niño/niña con su producción da una respuesta novedosa en relación con las respuestas dadas por los otros compañeros del grupo al que pertenece o con relación a las demás producciones que le permiten al educador profundizar su conocimiento con respecto a su identidad.</p>		
<p>Interpretación Final:</p>		

Taller N°
Juegos grupales:

JUEGOS ARTÍSTICOS GRUPALES DE CREATIVIDAD VERBAL
(ORALES Y ESCRITAS)

(Juegos: N° 3; N° 4; N° 5; N° 6; N° 9; N° 14; N° 17; N° 18; N° 19; N° 24; N° 25 y N° 26)

Primer Momento:

A partir del registro que hace el educador de cada taller, selecciona y registra palabras de los estudiantes, aquellas que resuenan como significativas o singulares, esas que aportan algo que diferencia al niño/niña de los demás, en las que se pueden identificar sus capacidades emocionales, sociales y creativas; las cuales pueden comprenderse en relación a la consigna de juego artístico dado, en el marco del dispositivo. Éstas deben permitir reconocer a cada estudiante desde una perspectiva integral.

Para su selección se utilizan dos ejes:

- ***Apropiación de las reglas del juego artístico y cooperativo*** (fines, reglas de juego, consignas)
- ***La obra de arte como objeto transicional*** que usan a modo de juguete para desplegar su imaginación creativa poniendo en juego sus capacidades de manera intrincada, estas se infieren desde lo que reflejan sus ideas, declaraciones, omisiones, silencios(idioma propio).

Indicadores	Siempre Indicar quiénes	Casi siempre Indicar quiénes	A veces Indicar quiénes	Nunca Indicar quiénes
El niño/niña crea una interpretación coherente y relacionada con lo que se propone en el juego.				
El discurso del niño/niña se comprende en relación con la consigna dada. (intención comunicativa)				
El uso del silencio, de la acentuación, a intensidad de la voz, la carga emocional y los gestos que acompañan las palabras permiten reconocerlo, distinguirlo entre los demás.				
El niño/niña considera que lo que cada uno piensa no puede ser juzgado como correcto o incorrecto y que eso también implica el respeto a lo que los otros piensan.				

El niño/niña juega de manera cooperativa. (nadie puede ser excluido, el desafío no es ganar sino hacer cosas originales juntos)				
El niño/niña desarrolla conductas prosociales. (compartir, ayudar, dar, consolar, compartir)				
El niño/niña expresa y reflexiona sobre lo que piensa y siente; y distingue lo que la obra de la artista le ha aportado.				
El niño/niña toma conciencia de que sus ideas y las significaciones que le otorga a la obra son muy diferentes a la de sus compañeros.				
El niño/niña distingue lo propio.				
El niño/niña comprende el proceso creativo como aquel que permite comprender porque imaginamos cosas distintas a partir de lo que ven.				
Segundo momento:				
A partir de la selección de las palabras e ideas que el educador considera valiosas para representar a cada niño/niña, se avanza en identificar en ellas la capacidad creativa (capacidad cognitiva compleja) como aquella capacidad fundamental, presente en todas las demás capacidades fundamentales, que permite identificar las capacidades emocionales (<i>potencialidades que tiene un sujeto de identificar sus propias emociones y expresarlas de diversas maneras</i>) y sociales (<i>aquellas que le permite al sujeto establecer y desplegar actividades en común con otros, crear sentidos de pertenencia, establecer y desplegar relaciones amistosas con las demás, incrementar habilidades de comunicación no verbal...</i>) de manera intrincada, no complementarias, que se expresa de manera singular y desde la cual el educador contará a partir de su registro con información relevante para diseñar trayectorias personalizadas.				
Indicadores En relación con las <i>capacidades emocionales</i>	Siempre Indicar quiénes y cómo	Casi siempre Indicar quiénes y cómo	A veces Indicar quiénes y cómo	Nunca Indicar quiénes y cómo

El niño/niña expresa sus emociones mediante ideas, palabras y también con el silencio.				
El niño/niña muestra su intencionalidad dando un sentido muy particular -que remiten a su vida- a lo que ve en la obra de la artista, o en relación con los trabajos de los de sus compañeros.				
Las palabras presentes en los trabajos refuerzan la idea que se comprende en relación con la consigna.				
El niño/niña expresa preferencias o desagrado con respecto a lugares, situaciones, personas u objetos mediante palabras y gestos.				
Indicadores En relación con las <i>capacidades sociales</i>	Siempre Indicar quiénes y cómo	Casi siempre Indicar quiénes y cómo	A veces Indicar quiénes y cómo	Nunca Indicar quiénes y cómo
El niño/niña expresa su apropiación del juego refiriéndose a los mandalas, al sentido de este lenguaje de la artista, a las reglas del juego artístico planteado en el dispositivo, de manera contextualizada.				
El niño/niña mediante palabras expresa, narra las situaciones que vive. Escucha a los demás, respeta el turno, puede reconocer en la idea de un compañero el aporte para alguna interpretación propia, interviene favoreciendo el respeto a las reglas de juego planteadas.				

Indicadores En relación con la <i>creatividad a partir de las producciones.</i>	Siempre Indicar quiénes y cómo	Casi siempre Indicar quiénes y cómo	A veces Indicar quiénes y cómo	Nunca Indicar quiénes y cómo
Fluidez: El niño/niña muestra capacidad para dar muchas respuestas ante un problema, elaborar más soluciones, más alternativas.				
Elaboración: El niño/niña evidencia en sus producciones orales la capacidad de crear ficciones en las que da detalles, genera interesantes y variadas representaciones.				
Originalidad: El niño/niña da una respuesta novedosa en relación con las obras de arte que estructuran el juego artístico, con las respuestas dadas por los otros compañeros o en relación con sus propias producciones.				
<p>* La posibilidad del educador de identificar en los juegos grupales quiénes, y asociarlo en una frecuencia con respecto a cada indicador planteado, favorece que pueda estar atento a aquellos estudiantes que requieran intervenciones directas o indirectas (mediante la ayuda de sus pares); este registro le será útil para estar atento a todos y cada uno de sus estudiantes y desde ahí diseñar trayectorias personalizadas.</p>				
<p>Interpretación Final:</p>				

Taller N°:
Juegos grupales:

**JUEGOS ARTÍSTICOS DE CREATIVIDAD
 CONSTRUCTIVA-GRUPAL**
 (Juegos: N° 11; N° 12; N°13; N° 15; N° 16; N° 21 y N° 23)

Primer Momento:

El educador, mediante la observación e interpretación de los procesos creativos que llevan adelante los diversos grupos, pone atención en identificar, en las dinámicas grupales de juego artístico, los aspectos o factores que facilitan o no el despliegue de la creatividad de manera cooperativa y los registra en su diario de campo.

Para su selección y reflexión se utilizan dos ejes:

- **Apropiación de las reglas de juego artístico y cooperativo:** refieren a los procesos de articulación de sentidos propios y los de sus compañeros con las reglas del juego artístico propuesto.

- **Sentidos subjetivos:** se reflejan en la construcción realizada entre todos, donde las singularidades (perspectivas y modos) se combinan de un modo particular, que remite al modo en que los objetos, sus colores y texturas son usados por el grupo para la expresión subjetiva e intersubjetiva respetando el marco de la propuesta lúdica planteada.

Indicadores	Siempre Indicar quiénes	Casi siempre Indicar quiénes	A veces Indicar quiénes	Nunca Indicar quiénes
El niño/niña se muestran feliz, alegre, entusiasmado por participar en el juego grupal.				
El niño/niña aprende las reglas del juego artístico y cooperativo.				
El niño/niña dice lo que tiene ganas de hacer a partir de la consigna dada y usa los materiales disponibles.				
El niño/niña otorga un sentido singular al uso de los objetos-poemas disponibles.				

El niño/niña reconoce las cualidades de los materiales (texturas, colores, dureza) que le generan nuevas ideas para crear mandalas originales.				
El niño/niña toma las ideas de sus compañeros y encuentra un modo de combinarlos para que todos y cada uno participe.				
El niño/niña expresa y reflexiona sobre lo que piensa y siente y distingue las dificultades en el proceso de crear juntos y los modos en que lo resuelven.				
El niño/niña participa en su grupo de manera activa y crean un mandala original usando los objetos –poemas dado.				
El mandala grupal construido y el título otorgado favorece la comprensión de su intención comunicativa.				
<p>Segundo momento: Durante el tiempo de debate –donde los niños y niñas describen el proceso creativo realizado– a partir de la selección de los objetos, su disposición, combinación y cierre del mandala construido, el educador puede identificar las capacidades que se pusieron en juego de manera integrada, a partir de las que el educador contará con información relevante para intervenir de manera grupal y pensar en intervenciones personalizadas.</p>				
<p>Indicadores En relación con las <i>capacidades emocionales</i></p>	<p>Siempre Indicar quiénes</p>	<p>Casi siempre Indicar quiénes</p>	<p>A veces Indicar quiénes</p>	<p>Nunca Indicar quiénes</p>

El niño/niña expresa sus emociones y reconoce a través de colores los que desencadenan las texturas y la presencia de los objetos disponibles para jugar.				
El niño/niña con el uso de los objetos resalta el sentido del mandala, que se comprende en relación a la consigna de juego.				
Indicadores En relación con las <i>capacidades sociales</i>	Siempre Indicar quiénes	Casi siempre Indicar quiénes	A veces Indicar quiénes	Nunca Indicar quiénes
El niño/niña respeta su turno y participa dando su opinión.				
El niño/niña acepta las ideas de los demás y la forma de hacer de sus compañeros respetando las reglas del juego cooperativo.				
El niño/niña coopera, ayuda y es solidario con las ideas de los demás y encuentra modos positivos de hacerlo.				
El niño/niña muestra interés en respetar la regla fundamental del juego cooperativo. (que todos participen)				
El niño/niña muestra sentido de pertenencia al grupo en el que participa.				
El niño/niña acepta que todos deben participar en el juego y que cada uno lo hace de un modo diferente.				

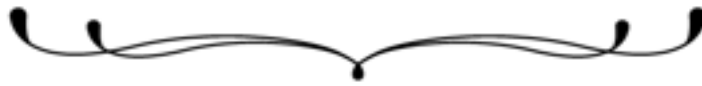
Indicadores En relación con la <i>creatividad a partir de las producciones.</i>	Siempre Indicar quiénes	Casi siempre Indicar quiénes	A veces Indicar quiénes	Nunca Indicar quiénes
El niño/niña toma conciencia de las diversas ideas que aparecen al combinar y usar los materiales.				
El niño/niña descubre alrededor elementos que sirven para agregar originalidad a su propuestas.				
El niño/niña es capaz de transformar los medios disponibles para generar una síntesis muy original que integra el aporte de todos y cada uno de los participantes.				
El niño/niña encuentra diferentes formas de construir mandalas atendiendo a lo que todos proponen.				
El niño/niña aprende a resolver los conflictos que suscita pensar y hacer en diferentes tiempos y maneras.				
El niño/niña muestra placer por conseguir la meta, por crear. (mejora en el autoconcepto y la autoestima)				
El niño/niña se muestra feliz al construir mandalas colectivos.				
Fluidez: El niño/niña participa en el grupo para generar muchas respuestas ante un problema, una toma de decisión, para elaborar más soluciones, más alternativas.				

Elaboración: El niño/niña realiza aportes para complejizar la creación del mandala.				
Originalidad: El niño/niña da una respuesta novedosa a través de la producción cooperativa.				
<p>* La posibilidad del educador de identificar los procesos creativos de sus estudiantes, es decir, poder redescibir los procesos de cada grupo y la emergencia de algunas situaciones particulares y asociarlo en una frecuencia con respecto a cada indicador planteado, favorece que pueda estar atento a aquellos estudiantes que requieran intervenciones directas o indirectas (mediante la ayuda de sus pares); en estos juegos grupales se tiene la posibilidad de tomar nota de la flexibilidad de armado de los grupos, de los niños y niñas que les cuesta integrarse, y de observar y reforzar las reglas de juego cooperativo. Estos registros le serán útiles al educador, para estar atento a todos y cada uno de sus estudiantes y desde ahí diseñar trayectorias personalizadas.</p> <p>Interpretación Final:</p>				

6.5. Proyecciones Derivadas

De este trabajo se abren nuevas líneas de investigación. Una de ellas se refiere a reformular y complejizar este estudio con aportes de las neurociencias a la experiencia educativa, las cuales constituyen una contribución valiosa que redimensionarían los resultados de este estudio. Otra línea de investigación está en relación con la importancia de la presencia de obras de arte participativas en el ámbito escolar, las cuales tienen la potencialidad de interperlar y poner en tensión el diseño de lo escolar en relación con el espacio, el tiempo, los objetos, los colores, la luz, la sonoridad, la virtualidad, la accesibilidad...al considerarlos componentes indisociables en una educación que pretende ofrecer experiencias integrales e inclusivas. Y una tercera línea de investigación alude acerca de las posibles alianzas estratégicas entre los espacios culturales y educativos para favorecer los derechos culturales, educativos y de salud para avanzar hacia una comunidad más humana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



- Acaso, M., Ellsworth, E. y Padró, P. (2011). *El aprendizaje de lo inesperado*. Los Libros De La Catarata.
- Acaso, M. y Megías, C. (2017). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Paidós Educación.
- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde editor.
- Alderoqui, S. S. (1996). *Museos y escuelas: Socios para educar*. Editorial Paidós.
- Alderoqui, H. (2003). Educación artística y currículo. En *Miradas al arte desde la educación*, Cuadernos, biblioteca para la actualización del maestro (pp. 13-28). Secretaría de Educación Pública México.
- Álvarez, P. (2004). Aportes metapsicológicos al análisis del discurso en la clínica. En S. Schlemenson (Ed.), *Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica. Voces presentes y pasadas, lenguaje en la clínica psicopedagógica. Voces presentes y pasadas* (pp. 59-73). Paidós.
- Anguera Argilaga, M. T. (1998). Metodología cualitativa. En Anguera Argilaga, M. T., Arnau, J., Ato, M., Martínez, R., Pascual, J. y Vallejo G. (Eds.) *Métodos de investigación en psicología* (pp. 513-522). Síntesis SA.
- Artola, T., Ancillo, I., Barraca, J. y Mosteiro, P. (2010). *PIC-N. Prueba de Imaginación Creativa para Niños*. Tea ediciones.
- Augustowsky, G. (2012). *El arte en la enseñanza* (1ª ed.). Paidós.
- Bambozzi, E. (2005). *Escritos pedagógicos*. Ediciones del Copista.
- Baggerly, J. (1999). *Adjustment of kindergarten children through play sessions facilitated by fifth grade students trained in child-centered play therapy procedures and skills*. [Tesis de Doctorado. Universidad del Norte de Texas]. [Archivo PDF]. https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc278097/m2/1/high_res_d/1002658832-baggerly.pdf
- Baquero, R., Tenti Fanfani, E. y Terigi, F. (2004). *Educabilidad en tiempos de crisis. Condiciones sociales y pedagógicas para el aprendizaje escolar*. <https://filadd.com/doc/22-baquero-tenti-fanfani-terigi-2004-educabilidad>
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Segunda edición. Akal.

- Barreiro, J. (2012). *Clínica del uso de objeto. La posición del analista en la obra de D. W. Winnicott*. Letra Viva.
- Benyakar, M. (2006). *Lo Disruptivo. Amenazas individuales y colectivas: el psiquismo ante guerras, terrorismos y catástrofes sociales*. Editorial Biblos.
- Bleichmar, S. (2008). *Violencia social, violencia escolar: de la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Noveduc.
- Bonilla-Sánchez, M. D. R., Solovieva, Y., Méndez-Balbuena, I. y Díaz Ramírez, I. (2019). Efectos del juego de roles con elementos simbólicos en el desarrollo neuropsicológico de niños preescolares. *Revista de la Facultad de Medicina*, 67(2), 299-306. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v67n2.65174>
- Brailovsky, D. (2012). *La escuela y las cosas: la experiencia escolar a través de los objetos* (1ª ed). Homo Sapiens Ediciones.
- Broenfenbrenner, U. (2002). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- Brotto, F.O. (1995). *Jogos Cooperativos - Se o importante é competir, o fundamental é cooperar*. CEPEUSP.
- Caballo, V. E., Arias, B., Calderero, M., Salazar, I. C. e Iruetia, M. J. (2011). *Acoso escolar y ansiedad social en niños (I): análisis de su relación y desarrollo de nuevos instrumentos de evaluación*. [Archivo PDF] [Behavioral Psychology/Psicología Conductual](https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2019/08/06.Caballo_1_19-3oa.pdf), 19, 591-609. https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2019/08/06.Caballo_1_19-3oa.pdf
- Campeotto, F., Asselle, N., y Viale, M. (2019). *Derechos humanos: avances, debates y perspectivas*. EDUCC.
- Cantú, G. (2011). *Lectura y subjetividad en la clínica psicopedagógica*. Noveduc.
- Carrillo Guerrero, G. B. (2016). *Validación de un programa lúdico para la mejora de las habilidades sociales en niños de 9 a 12 años* [Tesis de doctorado, Universidad de Granada]. <https://digibug.ugr.es/flexpaper/handle/10481/43024/25934934.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Casal de la Fuente, L. (2014). Montessori para todos. *RELAdEI. Revista Latinoamericana De Educación Infantil*, 3(3), 165-172. <https://revistas.usc.es/index.php/reladei/article/view/4754>

- Cerchiaro-Ceballos, E., Barras-Rodríguez, R., y Vargas-Romero, H. (2019). Juegos cooperativos y razonamiento prosocial en niños: efectos de un programa de intervención. *Duazary*, 16(3), 40–53. [<https://doi.org/10.21676/2389783X.29671>]
- Consejo Federal de Educación. (2012). *Educación Artística: Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Artes Visuales- Danza- Música- Teatro- Artes Audiovisuales, Anexo III*. [Archivo PDF]. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005105.pdf>
- Contreras Espinosa, R. (2016). Juegos digitales y gamificación aplicados en el ámbito de la educación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(2). [Juegos digitales gamificacion.pdf \(uned.es\)](#)
- Declaración de los Derechos Humanos, 1948. Proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en París, Resolución 217 A (III). [Archivo PDF]. https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- Derrida, J. (1989). *La escritura y la diferencia*. Anthropos.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencias*. (Trabajo publicado en 1949). Ediciones Paidós Ibérica S. A.
- Díaz –Aguado, M. J. (1985). *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*. Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/el-papel-de-la-interaccion-entre-iguales-en-la-adaptacion-escolar-y-el-desarrollo-social/investigacion-educativa/770>
- Díaz Barriga, F., y Hernández, G. (2001). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw-Hill.
- Erickson, E. (1980). *Infancia y sociedad*. (Trabajo original publicado en 1950). Paidós.
- Eisner, E. W. (1972). *Educar la visión artística*. Paidós Educador.
- Eisner, E. W. (2003). ¿Qué puede aprender la educación de las artes? En *Miradas al arte desde la educación*. Cuadernos, biblioteca para la actualización del maestro (pp.13-28). Secretaría de Educación Pública México.
- Elkonin, D. B. (1980). *Psicología del juego*. (Trabajo publicado en 1978). Pablo del Río.
- Ferreya, H. (2018). Aprendizaje emocional y social: enseñar y aportar a la formación integral. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 12(1), 116-126. [<https://doi.org/10.18359/reds.4019>]

- Foncubierta, J.M. y Rodríguez, C. 2014. *Didáctica de la gamificación en la clase de español*. Editorial Edinumen. <https://es.scribd.com/document/267820507/Didactica-de-La-Gamificacion-en-La-Clase-de-Espanol>
- Franco Mariscal, A.J. y Simeoli Sánchez, P. 2019). Un enfoque basado en juegos educativos para aprender geometría en educación primaria: Estudio preliminar. *Educação e Pesquisa [online]*, v. 45 <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945184114>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno.
- Freud, S. (1900). *La interpretación de los de los sueños (primera parte)*. Obras Completas, T.4. Segunda edición. Cuarta reimpresión, 1993. Amorrortu editores S. A.
- Freud, S. (1900-1901). *La interpretación de los de los sueños. (segunda parte). Sobre el sueño*. Obras Completas. T.5. Segunda edición. Cuarta reimpresión, 1993. Amorrortu editores S.A.
- Freud, S. (1901). *La Psicopatología de la vida Cotidiana*. Obras Completas. T. 6. Segunda edición. Cuarta reimpresión,1993. Amorrortu editores. S. A.
- Freud, S. (1905). *El chiste y su relación con el inconsciente*. Obras Completas T. 8. Segunda edición. Cuarta reimpresión,1993. Amorrortu editores S. A.
- Freud, S. (1981). Olvido de propósitos e intenciones y torpezas o actos de término erróneo. En J. Numhauser (Ed.), *Obras Completas*, (4ª ed., Vol. 1, pp. 851-875). Biblioteca Nueva.
- Froebel, F. (1999). *La educación del hombre*. Traducida del alemán por Núñez, J. A. Nueva edición por W.N. Hailmann. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-educacion-del-hombre--0/>
- Froemel, J. (2009). La afectividad y la eficacia de las mediciones estandarizadas y de las evaluaciones en educación. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*, 2 (1)
- Garaigordobil, M. (1993). Un estudio correlacional de las vinculaciones entre la conducta social con otras variables socio-cognitivas y afectivas del desarrollo infantil. *Revista de Psicología de la Educación*, 4 (11), 49-71. [Archivo PDF] https://www.researchgate.net/publication/268810706_GARAIGORDOBIL_M_1993_Un_estudio_correlacional_de_las_vinculaciones_entre_la_conducta_social_con_otras_variables_socio-cognitivas_y_afectivas_del_desarrollo_infantil_Revista_de_Psicologia_de_la_Educaci

[psicoeducacion \(1\).PDF](#)

- Garaigordobil, M. (1995). *Psicología para el desarrollo de la cooperación y de la creatividad. Descripción y evaluación de un programa de juego para cooperar y crear en grupo (8-10/11 años)*. Desclée de Brouwer.
- Garaigordobil, M. (1996). *Evaluación de una intervención psicoeducativa en sus efectos sobre la conducta prosocial y la creatividad*. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura. CIDE. Colección Premios Nacionales de Investigación Educativa nº 127.
- Garaigordobil, M. (1999). Assessment of a cooperative-creative program of assertive behavior and self-concept. *Spanish Journal of Psychology*, 2, 3-10.
<https://www.cambridge.org/core/journals/spanish-journal-of-psychology/article/abs/assessment-of-a-cooperativecreative-program-of-assertive-behavior-and-selfconcept/9C53DCCC865EB54F7B31EBDC029D2156>
- Garaigordobil, M. (2003a). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil: Juego, conducta prosocial y creatividad*. Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2003b). *Programa Juego 8-10 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 8 a 10 años*. Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2004). *Programa Juego 10-12 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 10 a 12 años*. Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2005a). *Programa Juego 6-8 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 6 a 8 años*. Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2005b). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. Ministerio de Educación y Ciencia. Colección Premios Nacionales de Investigación Educativa Nº 160. ISBN: 84-369-3939-5.
https://www.researchgate.net/publication/39217428_Disenyo_y_Evaluacion_de_un_programa_de_intervencion_socioemocional_para_promover_la_conducta_prosocial_y_prevenir_la_violencia
- Garaigordobil, M. (2007). *Programa Juego 4-6 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 4 a 6 años*. Pirámide.

- Garaigordobil, M., y Berruero, L. (2005). *Escala de conductas y rasgos de personalidad creadora. (E.P.C)*.
- Garaigordobil, M. y Perez Fernández, J.I. (2002). Efectos de la participación en el programa de arte Ikertze sobre la creatividad verbal y gráfica. *Anales de Psicología*, 18(1), 95-110. https://www.researchgate.net/publication/40219883_Efectos_de_la_participacion_en_el_programa_de_arte_Ikertze_sobre_la_creatividad_verbal_y_grafica
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples la teoría en la práctica*. Paidós.
- Gardner, H. (1997a). *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós Educador.
- Gardner, H. (1997b). *La mente no escolarizada*. Paidós.
- Gardner, H. (2003). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica* (1ª ed.). Paidós.
- Gardner, H. (2008). *Las cinco mentes del futuro* (Edición ampliada y revisada). Editorial Paidós transiciones.
- Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, Secretaría de Educación, Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2011). *Diseño Curricular de la Educación Primaria. 2011-2020*. [Archivo PDF]. https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionPrimaria/DCJ_Primary-23-02-2018.pdf
- Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, Secretaría de Educación, Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. (2014a). *Prioridades Pedagógicas Mejora en los aprendizajes de lengua, Matemática y Ciencias*. [Archivo PDF]. https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Prioridades/fas_22.pdf
- Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, Secretaría de Educación, Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. (2014b). *Conceptos clave. En Serie Mejora de aprendizajes de Lengua, Matemáticas y Ciencias. Una propuesta a partir del desarrollo de capacidades fundamentales. Colección Prioridades Pedagógicas*. [Archivo PDF]. <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Prioridades/fas%201%20final.pdf>
- Gobierno de la Provincia de Córdoba, Ministerio de Educación, Secretaría de Educación, Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2014). *Artística avances jurisdiccionales 2008-2014*. [Archivo PDF].

https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/Acciones2013-2014/38Educacion_Artistica_2008-2014.pdf

Goleman, D. (2001). *Inteligencia Emocional*. Editorial Kairós.

Gómez-Díaz, R.; García-Rodríguez, A. (2018). Bibliotecas, juegos y gamificación: una tendencia de presente con mucho futuro. *Anuario ThinkEPI*, v. 12, pp. 125-135. [<https://doi.org/10.3145/thinkepi.2018.13>]

Guber, R (1991). *El salvaje metropolitano*. Legasa: Buenos Aires.

Gutiérrez Párraga, M. (2004) *La significación del juego en el arte moderno y sus implicaciones en la educación artística*. [Tesis doctoral Universidad Complutense de Madrid]. [Archivo PDF]. <http://webs.ucm.es/BUCM/tesis//bba/ucm-t28325.pdf>

Groos, K. (1902). *Le jeux des animaux*. Alcan.

Groos, K. (1916). *La vida espiritual del niño* [Conferencia en Kiev].

Grunin, J., y Wald, A. (2016). Clínica con niños y adolescentes: Imaginación y procesos de simbolización en gráficos y escritura. *Revista Controversias en Psicoanálisis de Niños y Adolescentes*, 19, 21-48. <https://www.controversiasonline.org.ar/PDF/anio2016-n19/4.GRUN-ESP.pdf>

Guyot, V. (2016). Epistemología, prácticas del conocimiento y universidad. *Itinerarios educativos* 9, 11-26. <http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Itinerarios/article/download/6535/9512/>

Hall, G. (1904). *Adolescence: Its psychology and its relation to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education*. Appleton.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. [Archivo PDF]. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/2707>

Hernandez Sampieri, R., et al. (2006). *Metodología de la investigación*. Ed. Mc Graw Hill. https://www.academia.edu/37253977/Hernandez_sampieri_et_al_metodologia_de_la_investigacion_4ta_edicion_sampieri_2006_ocr

- Immordino–Yang, M.H. (2017). *Emociones, aprendizaje y el cerebro. Explorando las implicancias de la neurociencia afectiva en Educación*. Buenos Aires, Argentina: Aique Educación.
- Johnson, D.W., Johnson R.T. y Holubec, E.J. (1999). E.J. *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Editorial Paidós. SAICF. [Archivo PDF] <https://www.ucm.es/data/cont/docs/1626-2019-03-15-JOHNSON%20El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf>
- Jung, C. G. (1966). *Recuerdos, sueños y pensamientos*. Seix Barral.
- Jung, C. G. (1992). *Formaciones de lo inconsciente. Psicología profunda*. Paidós.
- Jung, C. G. (1997). *Arquetipos e inconsciente colectivo* (6ª ed.). Paidós.
- Kalmar, M. y Kalmar, Z. (1987). Creativity training with preschool children living in children 's home. *Studia-Psychologica*, 299(1), 59-66.
- Kazdin, A. E. (1977). *Assessing the clinical or applied importance of behavior change through social validation*. *Behavior Modification*, 1, 427-452. [\[https://doi.org/10.1177%2F014544557714001\]](https://doi.org/10.1177%2F014544557714001)
- Klein, M (1980) *Psicoanálisis de niños*. Obras completas. T II. (Trabajo publicado en 1931). Paidós Horne.
- Landry, R. (1998). L´analyse de contenu. En: *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Benoit Gauthier (Editor). Sillery, Presses de l'Université du Québec. p. 329-356.
- Larrosa, J. y Skliar, C. (2013). *Entre la Pedagogía y Literatura*. Tercera impresión. Miño y Dávila.
- Ley 26.206. Ley de Educación Nacional. 27 de diciembre de 2006. B.O. No. 31062.
- Ley 9870. Ley de Educación Provincial. Córdoba, Argentina, 15 de diciembre de 2010. <http://www.cba.gov.ar/ley-de-educacion-provincial-educacion/>
- Ley 26.150. Ley de Educación Sexual Integral. 23 de octubre de 2006. B.O. No. 31017.
- López-Aranguren, E. (1986). El análisis de contenido. En: *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Compilación de Manuel García Ferrando, Jesús Ibañez y Francisco Alvira. Alianza Editorial. p. 365-396.

- Lowenfeld, V. (1980). Desarrollo de la capacidad creadora. (Trabajo publicado originalmente en 1947). Kapelusz.
- Marín Viadel, R. (2011). La Investigación en Educación Artística. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 211-230. Universidad de Granada. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/119951>
- Martínez de Ubago Campos, M. (2017). *El uso del arte como mediador del aprendizaje en la etapa escolar (Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato)* [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. E-Prints Complutense. [Archivo PDF]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/48662/1/T40416.pdf>
- Mellow, E. (1995). Review of the relationship between dramatic play and creativity in young children. *Early Child Development and Care*, 112, 85-107. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0300443951120108>
- Moreno, F. y Martorell Pallás, M.C. (2010). Bas 1y 2. *Batería de Socialización* (Para Profesores y padres). TEA Ediciones.
- Morín, E. (2000). *Introducción al pensamiento complejo*. Editorial Gedisa.
- Muiños de Britos, S. (2010). La educación artística en la cultura contemporánea. En Giráldez A. y Pimentel L. (Coords.), *Educación artística, cultura y ciudadanía. De la teoría a la práctica*. (pp. 9-21). Metas educativas 2021. OELI (Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura). [Archivo PDF] <https://cercles.diba.cat/documentsdigitals/pdf/E130048.pdf>
- Nakayama, L. (2018). *El juego como contenido de la Educación Física. Construcción y resignificación en la práctica docente* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de La Plata]. Repositorio institucional de la UNLP. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/71242>
- Niremberg, O. (2013). *Formulación y evaluación de intervenciones sociales. Políticas. Planes. Programas. Proyectos*. Noveduc.
- Oliveras, E. (2008). *Cuestiones de arte contemporáneo. Hacia un nuevo espectador en el Siglo XXI*. Emecé Editores S.A.
- Orbeta, A. (2015). *Educación Artística. Investigación, propuestas y experiencias recientes*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

- Orlick, T. (2001). *Juegos y deportes cooperativos. Desafíos divertidos sin competición*. Editorial Popular.
- Oses Bargas, R. M., Duarte Briceno, E., y Pinto Loria, M. L. (2016). Juegos cooperativos: efectos en el comportamiento asertivo en niños de 6° grado de escuelas públicas. *REDIE [online]*, 18(3), 176-186. ISSN 1607-4041. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1607-40412016000300013&lng=es&nrm=iso
- Páez Vilaró, C. (2000). *Arte y Parte*. Ediciones Casapueblo.
- Páez Vilaró, A. (2006). *El mandala: mi regreso al centro*. Ediciones Rosgal.
- Paronzini, P. (2012). *Los niños y las artes visuales en el jardín y la escuela primaria*. Homo Sapiens.
- Pavía, V. (1995). Investigación y juego: Reflexiones desde una práctica. *Educación Física y Ciencia*, 1(0), pp. 60-67. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. <https://www.efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/>
- Pérez Lindo, A. (2010). *¿Para qué educamos hoy? Filosofía de la educación para un mundo nuevo* (1ª ed.). Biblos.
- Piaget, J. (1994). *La formación del símbolo en el niño*. (Trabajo original publicado en 1945). Fondo de Cultura Económico.
- Podestá, M. E., Ratazzi, A., Fox, S. y Peire, J. (2014). *El cerebro que no aprende: una mirada desde las neurociencias*. 1º edición. 1ª reimp. Aique Grupo Editor.
- Porello, A. (2006). *Carlos Páez Vilaró. Arte para chicos y grandes*. Editorial Yacumenza.
- Porello, A. (2008a). *A crear mandalas. Círculos para jugar*. Argentina. Editorial Yacumenza.
- Porello, A. (2008b). *A jugar con Nigro, de la mano de Ignacio*. Argentina. Editorial Yacumenza.
- Porello, A. (2012). *La creatividad en la infancia. Impacto de un programa basado en el juego artístico para niños de 8 a 10 años* [Tesis de maestría, Universidad Siglo 21]. Repositorio institucional Universidad Siglo 21. <https://repositorio.uesiglo21.edu.ar/handle/ues21/15972>
- Porello, A. (2019). *Jugar, aprender y sanar. Los mandalas como recursos educativos y terapéuticos en la infancia*. Lugar Editorial.

- Pozzo, M. I. (2014). La investigación en educación artística en la Argentina: estado del arte. Un abordaje desde el relevamiento nacional de investigaciones educativas. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (1), 219-235. [<https://doi.org/10.35305/rece.v0i1.128>]
- Prol, G. (2004). La escritura y la clínica psicopedagógica. En S. Schlemenson, *Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica*. Paidós.
- Ravela, P., Picaroni, B. y Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?* Grupo Magio Editore. [Archivo PDF] <https://bibliospd.files.wordpress.com/2019/01/como-mejorar-la-evaluacion-en-el-aula.pdf>
- Read, H. (1986) *Educación por el arte*. (Trabajo publicado originalmente en 1943). Paidós Educador.
- Redondo Pacheco, J., Parra Moreno, J.S. y Luzardo Briceño, M. (2015). Efectos comportamentales de un programa de habilidades sociales en jóvenes de 14 a 18 años en situación de vulnerabilidad. *Pensando Psicología* (En prensa), 11(18). https://www.researchgate.net/publication/292943542_Efectos_comportamentales_de_un_programa_de_habilidades_sociales_en_jovenes_de_14_a_18_anos_en_situacion_de_vulnerabilidad
- Resolución CFE 111/10- Anexo Resolución 111/10- Resolución 120/10 [Ministerio de Educación Nacional]. Por la cual se establece el documento base para la Modalidad Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional. 29 de septiembre de 2011.
- Rodolfo, M. (1993). *El niño del dibujo. Estudio psicoanalítico del grafismo y sus funciones en la construcción temprana de su cuerpo*. Paidós.
- Rodolfo, R. (1996). *El niño y el significante. Un estudio sobre las funciones del jugar en la constitución temprana*. Paidós.
- Rodolfo, R. (2008). *Futuro Porvenir. Ensayo sobre la actitud psicoanalítica en la clínica de la niñez y la adolescencia*. Editorial Noveduc.
- Rodolfo, R. (2019). *En el juego de los niños. Un recorrido psicoanalítico desde las escondidas hasta el celular*. Paidós PSI.

- Rousseau, J. (2000). *Emilio, o, La educación*. (Trabajo original publicado en 1762). [Archivo PDF]. <https://www.heterogenesis.com/PoesiayLiteratura/BibliotecaDigital/PDFs/Jean-JacquesRouseeau-Emilioolaeducacin0.pdf>
- Saavedra Delgado, M. E. (2017). *Programa de juegos cooperativos para fortalecer la dimensión socio-afectiva interpersonal de los niños y niñas del cuarto grado de educación primaria de la I. E N° 11049 del Caserío de Sigues Distrito de Kañaris, Provincia de Ferreñafe Departamento de Lambayeque– 2013* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo]. Repositorio institucional Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. <https://hdl.handle.net/20.500.12893/6141>
- Salamanca, S. (2014). Coeducación, la erradicación de los estereotipos de género en la educación del siglo veintiuno. *Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales* (III), 84-91.
- Santos Barba, A. y Salgado Ballesteros, J. A. (1998). Programas de intervención psicológica y educativa a partir de actividades grupales. *Revista de los Psicólogos de la educación*, 4(1), 46-61. <https://journals.copmadrid.org/psed/art/3a20f62a0af1aa152670bab3c602feed>
- Sarle, P. (2013). Jugar en la escuela: los espacios intermedios en la relación juego y enseñanza. *Educación y Ciudad*, (24), 59-72. [Archivo PDF] <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5704979.pdf>
- Sarlé, P. (2011). El juego como espacio cultural, imaginario y didáctico. *Revista infancias imágenes* 10(2), 83-91. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/4451/6192>
- Schlemenson, S. (1996). *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*. Editorial Kapeluz.
- Schlemenson, S. (2001). *Niños que no aprenden. Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico*. Editorial Paidós.
- Schlemenson, S. y Grunin, J. (2013). *Psicopedagogía clínica. Propuestas para un modelo teórico e investigativo*. Eudeba.
- Schlemenson, S. y Grunin, J. (2014). *Adolescentes y problemas de aprendizaje. Escritura y procesos de simbolización en márgenes y narrativas*. Paidós.

- Seglar-Camúñez, M. y Montejo-Gámez, J. (2017). Desarrollo de procesos matemáticos a través del juego en Educación Infantil. *Epsilon: Revista de la Sociedad Andaluza de Educación Matemática "Thales"*, X(95), 69-76. ISSN 1131-9321, ISSN-e 2340-714. [Archivo PDF]. https://thales.cica.es/epsilon/sites/thales.cica.es/epsilon/files/epsilon95_4.pdf
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Noveduc.
- Soëtard, M. (1999). *Pestalozzi, J.H.* UNESCO. (Texto publicado originalmente en *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, vol. XXIV, 1994, págs. 299-313). [Archivo PDF]. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/thinkerspdf/pestalozzis.PDF
- Sparrow Alamo, E. G. (2018) *Programa de juegos infantiles orientados al fortalecimiento de la autoestima en niños de cinco años de edad del jardín de niños N° 316 Niño Jesús de Chimbote* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo]. Repositorio institucional Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. [Archivo PDF]. <https://repositorio.unprg.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12893/6460/BC-681%20SPARROW%20ALAMO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Spravkin, M. (1998). *Educación plástica en la escuela (un lenguaje en acción)*. Novedades Educativas.
- Steiner, R. (1989). *La práctica pedagógica desde el aspecto científico espiritual del conocimiento del hombre. Respuestas a preguntas*. Obras completas Suiza. GA 306.
- Tagle, A. (2016). *Del juego a Winnicott. Una revolución silenciosa*. Lugar Editorial.
- Torrón Preobrayensky, A.; Zinola, P. y Ruegger, M. (2018). El juego en la educación física escolar uruguaya: sentidos y legitimaciones desde lo curricular. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 4(1), 183-202. doi: [\[https://doi.org/10.22370/ieya.2018.4.1.935\]](https://doi.org/10.22370/ieya.2018.4.1.935)
- Tresserras Angulo, A. (2017). *Aportaciones a la formación del profesorado a través del análisis de una experiencia de arte y juego dramático en el primer ciclo de Educación Infantil* [Tesis de doctorado, Universidad del País Vasco]. ADDI. <https://addi.ehu.es/handle/10810/22845>

- Udwin, O. (1983) Imaginative play training as an intervention method with institutionalized preschool children. *British Journal of Educational Psychology*, 53, 32-39. [<https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1983.tb02533.x>]
- UNICEF. (2006). *Convención de los derechos del niño*. [Archivo PDF]. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Veleda, C., Rivas, A. y Mezzadra, F. (2011). *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. CIPPEC. [Archivo PDF]. <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/03/2536.pdf>
- Vygotski, L. S. (1979). *El papel del juego en el desarrollo del niño*. Crítica.
- Vygotski, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Ed. Crítica. Grupo editorial Grijalbo.
- Vigotsky, L. (2003). *Imaginación y creación en la edad infantil*. Nuestra América.
- Villalustre Martínez, L., y del Moral Pérez, M. E. (2017). Gamificación: Estrategia para optimizar el proceso de aprendizaje y la adquisición de competencias en contextos universitarios. *Digital Education Review*, (27), pp. 13-31. Universidad de Oviedo. [ArchivoPDF] <https://revistes.ub.edu/index.php/der/article/viewFile/11591/pdf>
- Wallon, H. (1980). *La evolución psicológica del niño*. (Trabajo publicado en 1941). Psique.
- Wettengel, L. y Prol G. (comps.) (2014). *Tratamiento de los problemas en el aprendizaje. Actualización en clínica psicopedagógica*. Capítulo 3. Intervenciones. Bo, T. Noveduc.
- Wong, Q. J. J., y Rapee, R. M. (2015). The developmental psychopathology of social anxiety and phobia in adolescents. En K. Ranta, A. M. La Greca, L. J. García-López y M. Marttunen (Dirs.), *Social anxiety and phobia in adolescents: development, manifestation and intervention strategies* (pp. 11-38). Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-16703-9_2
- Winnicott, D. (1996). *Realidad y Juego*. Gedisa.
- Winnicott, D. (2006). *El hogar nuestro punto de partida*. Paidós.
- Winnicott, D. (2007). *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador*. Paidós.
- Wood, R., Michelson, L. y Flynn, J. (1978). Assessment of assertive behavior in elementary school children. Presentado en el Annual Meeting of the Association for Advancement of Behavior Therapy, Chicago, Noviembre (Trad. Castellana En L. Michelson., D. Sugai., R.

Wood., & A. Kazdin (1983). *Las habilidades sociales en la infancia* (pp. 203-210).
Martínez Roca.

Yawkey, T.D. (1986). Creative dialoge through socio-dramatic play and its uses. *Journal of Creative Behavior*, 20 (1), 52-60. [<https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1986.tb00417.x>]

Zambrano, A., Muñoz, J. y González, M. (2012). Variables psicosociales del entorno comunitario asociadas a procesos de desadaptación social en adolescentes: reflexiones a partir de un estudio de caso. *Universitas Psychologica*, 11, 1135-1145.

Zerbino, M. (2007). *Intervenciones en situaciones de alta complejidad. El Portal Por la inclusión*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. OEI. Mercosur. Foro. <https://www.scribd.com/doc/66656072/zerbino>

ANEXOS



Anexo I – Instrumentos

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, he sido informado/a por la directora, y autorizo a mi hijo/a, alumno/a regular de segundo grado de la Sección para integrarse de manera voluntaria como sujeto a participar en las diferentes actividades que están implicadas en la investigación educativa que tiene el propósito de evaluar un programa de intervención destinado al desarrollo de las capacidades socioemocionales y creativas en la infancia.

Entiendo que los datos que se recaban sobre su persona están protegidos bajo el imperativo ético de confidencialidad y anonimato que rige sobre los vínculos entre los profesionales de educación y los alumnos participantes.

Firma del Padre/tutor

Firma del Investigador.

AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DE IMÁGENES DEL ALUMNO

Autorizo la cesión de los derechos de imágenes de mi hijo/a

.....

para la difusión del material grabado durante las actividades que se realicen en el programa de intervención educativa basado en el juego artístico y cooperativo. Este se propone en el marco del Doctorado en Educación de la Universidad Católica de Córdoba, sin esperar compensación o remuneración de ningún tipo a la escuela....., con domicilio en calle de la localidad de; provincia de Córdoba; ni a la Doctoranda Andrea Porello, DNI. 23.825421.

Este consentimiento incluye, sin limitarse a ello:

Permiso para filmar, fotografiar, grabar o hacer una reproducción de video del menor y/o grabar su voz.

Permiso para utilizar citas de la entrevista/s (o fragmentos de dichas citas), de las grabaciones de videos, fotografías, cintas o reproducciones de su persona, y/o las grabaciones de su voz, total o parcialmente, en sus publicaciones y medios electrónicos (incluido internet), para fines educativos y de concienciación. Este consentimiento es indefinido y no requiere una aprobación previa de mi parte. El abajo firmante es el padre/madre o tutor legal del menor de edad supradicho y por el presente doy consentimiento y permiso para lo anteriormente citado en nombre del mismo.

En a días del mes de de

Firma del padre

Firma de la madre

Aclaración

Aclaración

Entrevista en profundidad a la Docente que lleva a cabo la experiencia educativa basada en el juego artístico

Guía de pautas:

Entrevistas en profundidad, a la Docente que lleva a cabo la experiencia educativa basado en el juego artístico. Buenos días/tardes. Hoy nos encontramos, especialmente para que Ud. Pueda contarme acerca de la experiencia educativa que Ud. Ha llevado adelante y quiero que Ud. Libremente pueda evaluar el dispositivo, pueda hablar libremente, sin dejar desde su experiencia todo lo que Ud. Considere, porque me permite conocer cómo se puede mejorar, tanto en el diseño de las dinámicas, como en los recursos. Y siéntase libre de compartir sus ideas, aquí no hay respuestas correctas o incorrectas, lo que importa es justamente su opinión sincera. Cabe aclarar que la información es sólo para nuestro trabajo, sus respuestas serán unidas a otras opiniones de manera anónima. Toda la información que Ud. Nos brinde será de mucha utilidad, por eso voy a grabar la conversación y agilizar la toma de la información. Tomar notas a mano demora mucho tiempo y se pueden perder cuestiones importantes. ¿Existe algún inconveniente en que grabemos la conversación? El uso de la grabación es sólo a los fines de análisis. ¡Desde ya muchas gracias por su tiempo!

La entrevista se organiza en relación a tres ejes de contenido:

- 1) El grado de satisfacción de los estudiantes con la experiencia realizada basada en el juego artístico desde su perspectiva.
- 2) Talleres y/ o juegos artísticos que han tenido un mayor interés para los niños y niñas. Razones que adjudica.
- 3) Cambios positivos más significativos que ha observado en los niños y niñas que han participado de la experiencia educativa.

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA VERSIÓN NIÑOS

Nombre del alumno:

- 1. ¿Qué es lo que más te ha gustado de la experiencia de juego que hemos realizado? ¿Qué te ha aportado?**

- 2. Indica los juegos que más te han gustado y también los que menos, explicando por qué.**

- 3. ¿Qué opinas sobre el debate que hacemos al finalizar los juegos?**

- 4. ¿Has aprendido algo en esta fase de los juegos cooperativos?**

- 5. ¿Qué tipo de juego prefieres, los tradicionales, en los que una persona gana y las demás pierden, o los cooperativos, en los que nadie gana ni pierde? Explica la razón de tu respuesta.**

BITÁCORA PERSONAL DE ACTIVIDADES REALIZADAS EN SESIONES DE JUEGO



1. Nombre y apellido del Niño:
2. Edad:
3. Sección:
4. Maestra:
5. Fecha de nacimiento:
6. Color favorito:

¡Qué alegría poder encontrarnos para jugar juntos!

En estos encuentros, cada semana, vamos a dedicar un tiempo a jugar algunos juegos artísticos que me gustaría enseñarles. He pensado hacer estos juegos porque son divertidos y nos hacen sentir felices. Además, son una oportunidad para aprender a comunicar y expresar artísticamente nuestros pensamientos y emociones, para aprender a escuchar a los otros y poder ver las diferencias en nuestra manera de interpretar, sentir y comunicar las cosas de una manera creativa. También aprenderemos muchas cosas para desplegar nuestra creatividad, que es esa posibilidad que todos tenemos de hacer cosas originales. Eso creativo, distinto, novedoso lo logramos cuando combinamos ideas, nos valemos de lo que sabemos y buscamos respuestas distintas para alcanzar nuestros objetivos. Usar la capacidad creativa no solo lo hacemos en el arte, sino también todo el tiempo en nuestra vida, desde cómo combinamos la ropa según nuestro gusto, cómo resolvemos una dificultad, por ejemplo, cuando nos falta un recurso y usamos otro, que no habíamos pensado.

Los juegos que vamos a realizar en esta sala, son diferentes y con reglas muy especiales:

- Todas las personas participan y nadie pierde.
- Ninguna respuesta es correcta o incorrecta. Son solamente diferentes.
- El objetivo no es ganar, sino encontrar respuestas cada vez más originales y creativas.
- Estos juegos artísticos tienen los siguientes objetivos:
 - o **Desarrollar la imaginación y la creatividad**, tanto en lo que se refiere a las palabras con juegos verbales, como la creatividad para dibujar, pintar y para construir objetos con diferentes materiales;
 - o **Desarrollar la capacidad de expresión de las emociones** mediante las creaciones, como así también poder descubrir los estados emocionales de sus compañeros.
 - o **Potenciar el desarrollo del lazo social entre los participantes**, logrando que jueguen entre todos de manera amistosa, positiva y constructiva; esto los llevará a crear de manera grupal mandalas muy creativos con mensajes que colaboren para la paz del mundo entero”.

Y aprender a Meditar porque es una técnica que permite desarrollar la atención en el momento presente, y esto repercute en la capacidad de autorregulación y en el bienestar psicológico.

Taller 1: Juego Nº 1 “Ayúdame a mirar”

Mandala es una palabra del sánscrito (lengua sagrada de la India) que significa centro, círculo sagrado, contenedor de la esencia. La forma circular del mandala acompaña al ser humano desde los tiempos ancestrales. Representan el cosmos, la totalidad. Los mandalas figuran en todas las religiones y culturas. Los rosetones de las iglesias góticas, el calendario azteca, son ejemplos típicos de mandalas.

El mandala es usado como soporte para la meditación, observar mandalas por unos minutos, colorearlos y crearlos permite llegar a ese estado. La meditación permite descansar la mente, dejarla serena por unos minutos, esto es posible si somos capaces de centrarnos en nosotros mismos, en el aquí y el ahora; olvidándonos de las preocupaciones. Son muchas las cosas que cada día nos preocupan, las tareas escolares, las actividades extraescolares, exámenes, una discusión con un compañero de clase, una discusión en casa, etcétera. En estos encuentros conoceremos a la artista Agó Páez Vilaró, que es pionera en Latinoamérica en el arte de los mandalas. La artista sostiene que es un ejercicio que sirve para serenarnos y poder escuchar nuestra voz interior. Que, si nos escuchamos, podremos despertar lo mejor de cada uno gracias a la creatividad que habita en nuestro interior.

El arte es para Agó Páez Vilaró, darnos cuenta de que todos tenemos la varita mágica de la creatividad. Que nacemos con ella y espera que la utilicemos. El arte, sería el sostén y la expresión de lo bello, lo perfecto y sublime. Es el lenguaje del espíritu. Y nos invita a que nos dejemos ayudar con el mandala para ir al centro de nuestro ser. Al llegar a nuestro punto de luz interior nos encontraremos con nuestra fuente divina de inspiración y creatividad. Activa todo nuestro potencial para crear nuestros propios círculos que logra armonizarnos y conectarnos con el presente.

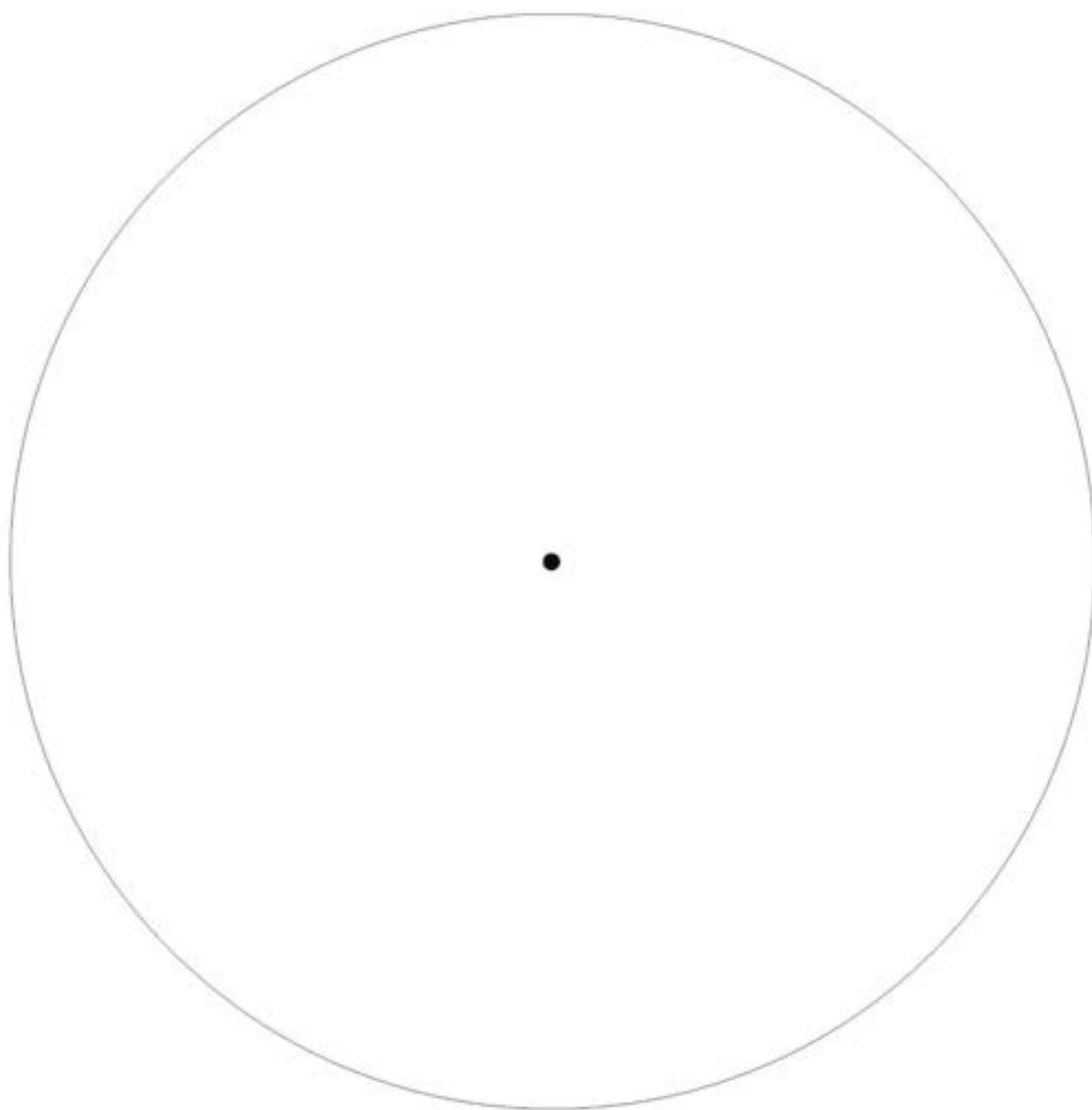
Dice Agó Páez Vilaró (2006): “Si cada uno de nosotros logra encontrar su centro, podremos crecer desde adentro hacia afuera. El círculo nos conduce hacia ello.

Conocernos internamente nos ayudará a conocer a los demás, aceptarnos, nos ayudará aceptar a otros.”

En estos encuentros te invitamos a jugar con mandalas, que disfrutes creando y que tengas la oportunidad de conocerte en profundidad y desarrolles un idioma propio: una paleta de color que te permita contar tus emociones en colores y que puedas crear tus mandalas con dibujos que hablen de tu vida y de tus sueños.

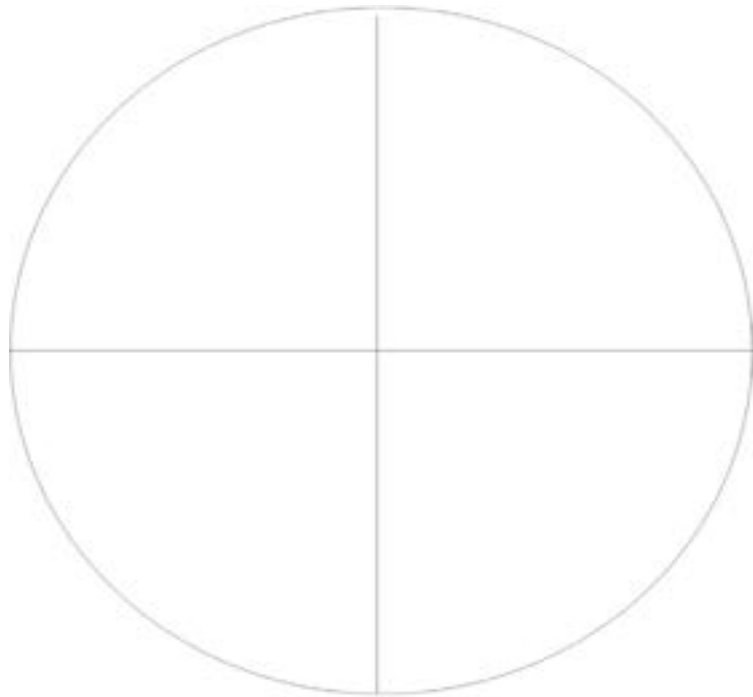
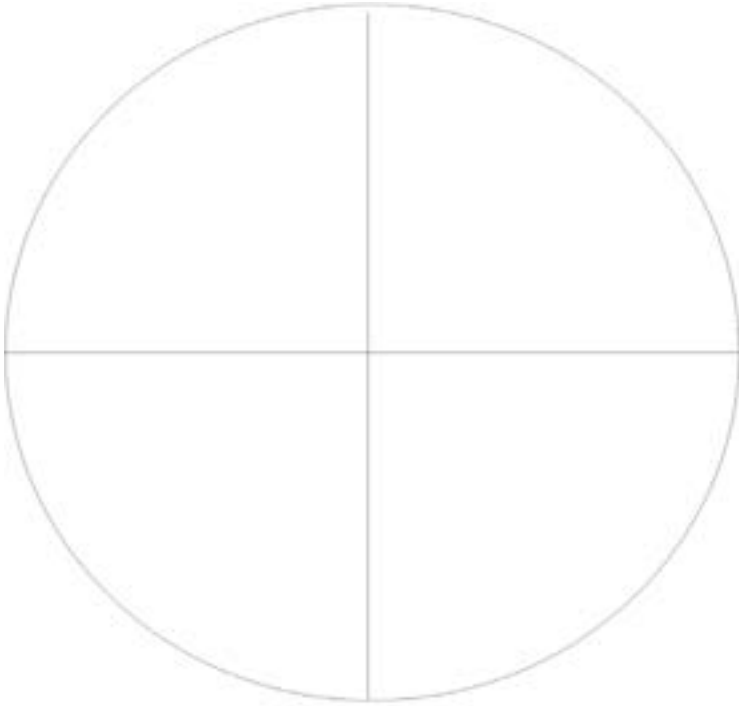
Dice Agó Páez Vilaró (2006): “Lo que más deseo para mí es poder llegar a hacer con mi arte, un canal de luz y amor para el mundo entero... Sueño en que un día todas las cosas sean circulares, los cuadernos, las casas, los autos, los aviones, los blocs de dibujo, etc. y que un día nos tomemos todos de la mano uniéndonos en círculo, rodeando al planeta en un acto de reconciliación y de Paz”

Consigna: Escribe el nombre de tu artista preferido y las cosas que te gustan de él o ella. (no tiene que ser un artista plástico, puede ser músico, actor o alguna persona que los inspire o admiren por lo que hacen).

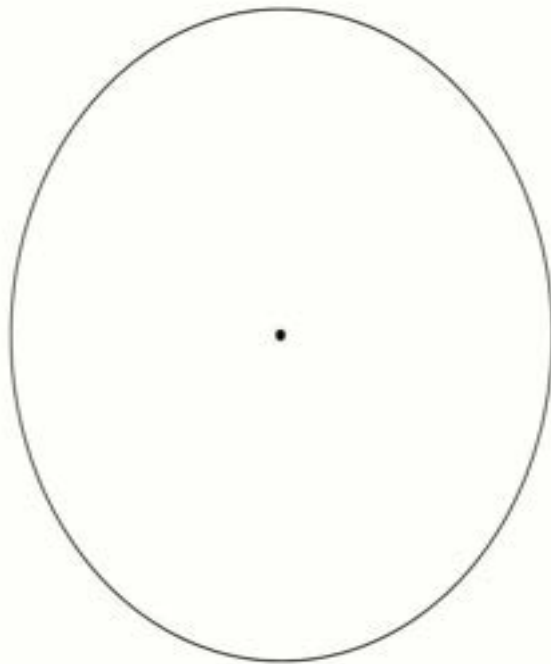
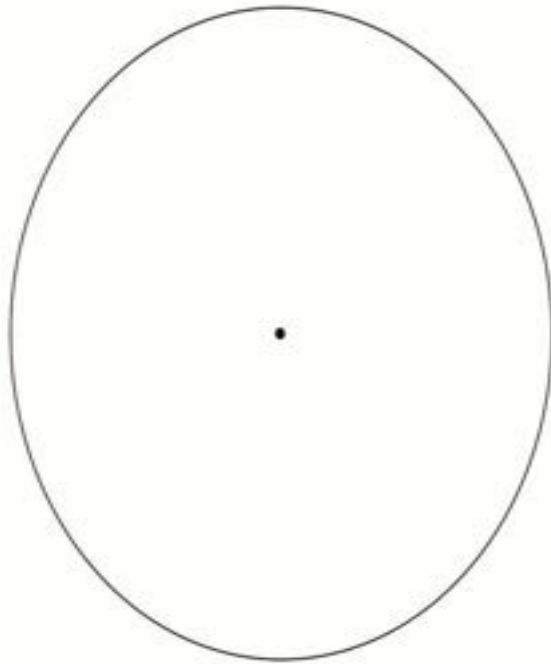


Taller 2: Juego N° 3 "Somos burbujas"

Dibuja los Obstáculos que imaginaste. Dibuja las cosas que había en tu lugar soñado.

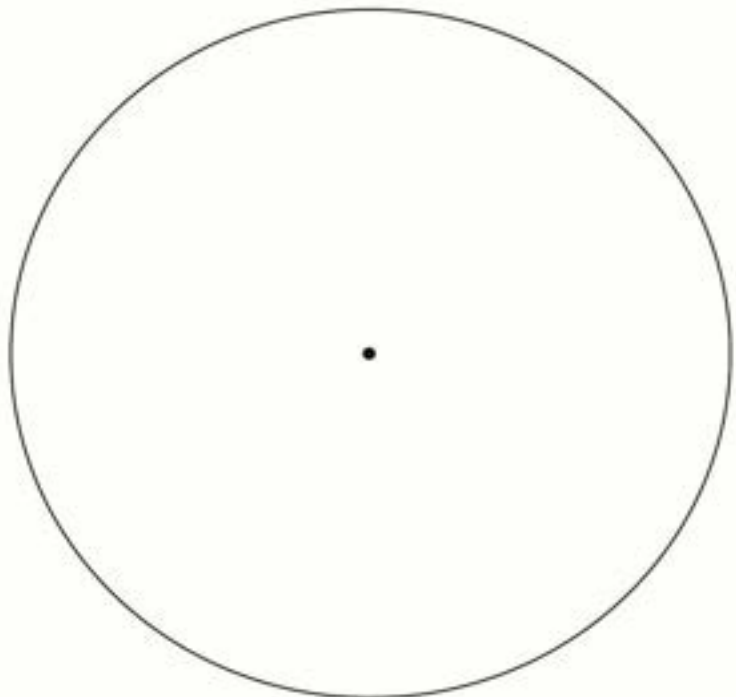
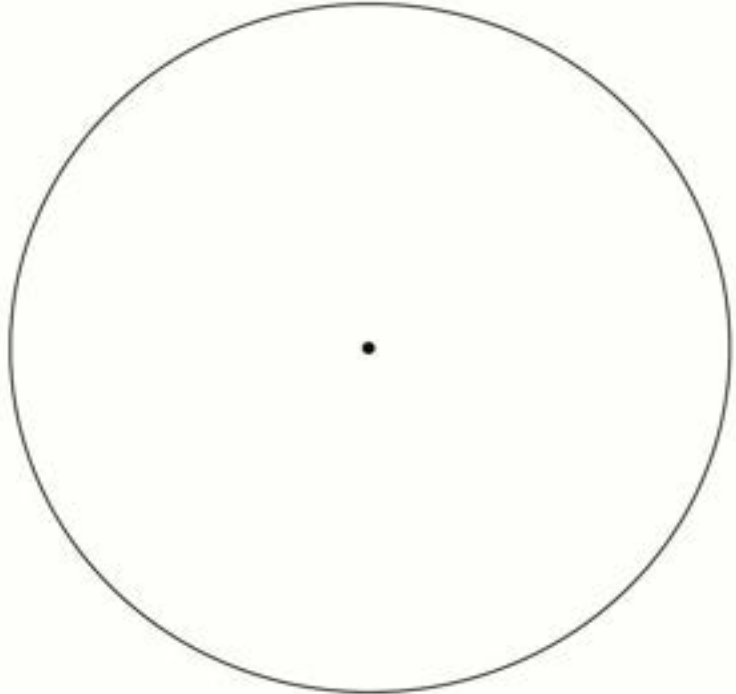


Te lo cuento con colores

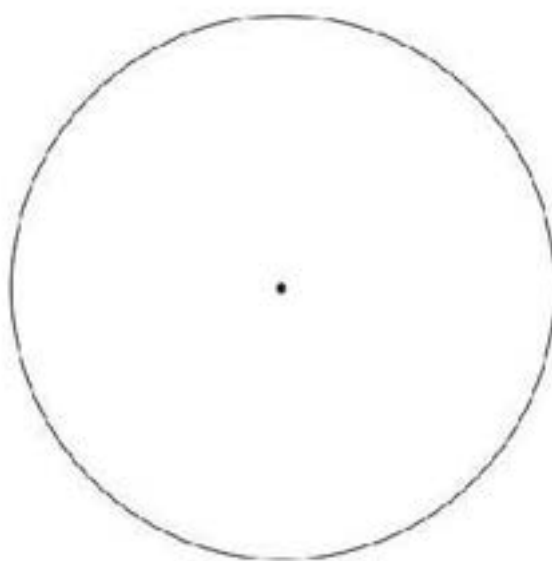
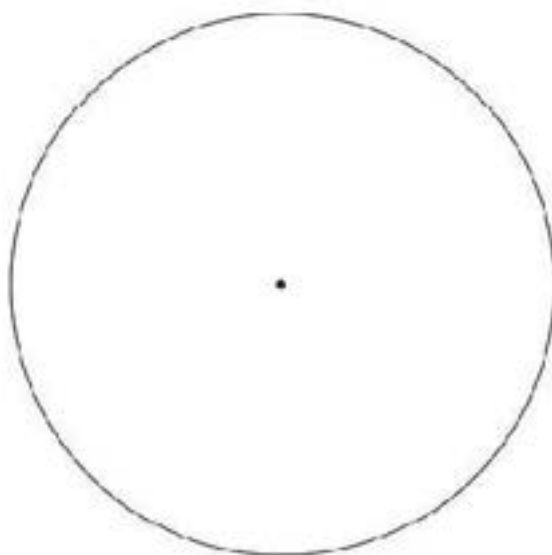


Taller 3: Juego N° 4 "Los mandalas y el color". Te lo cuento con COLORES

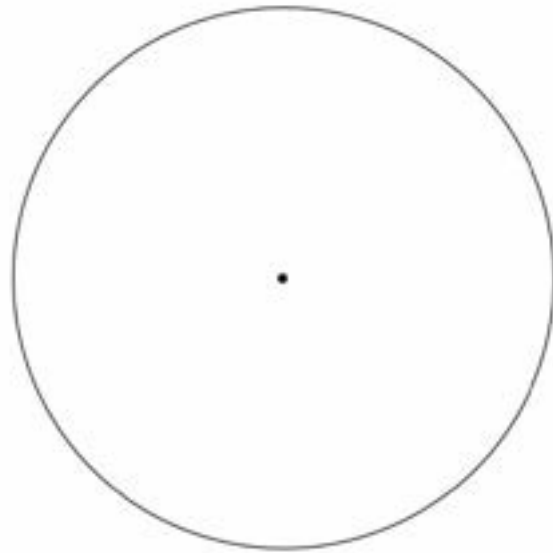
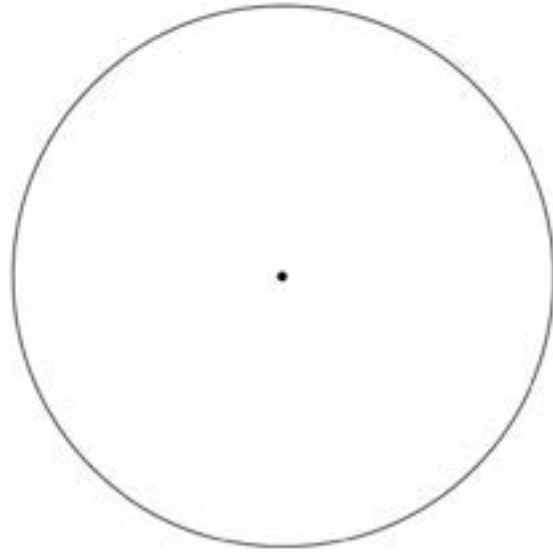
Te lo cuento con colores



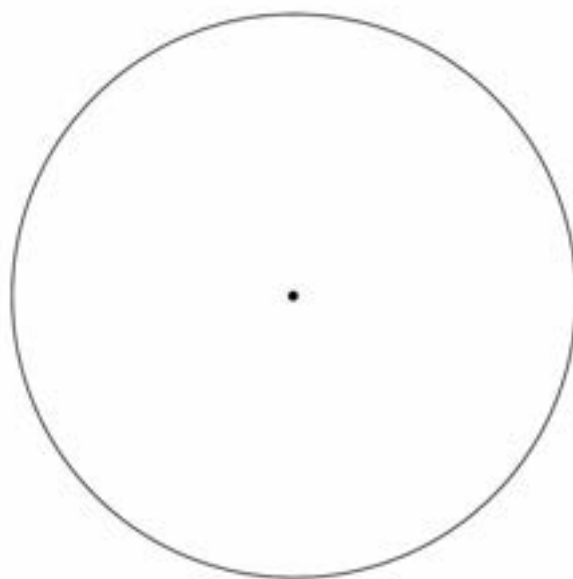
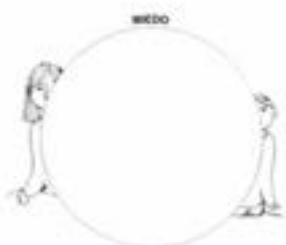
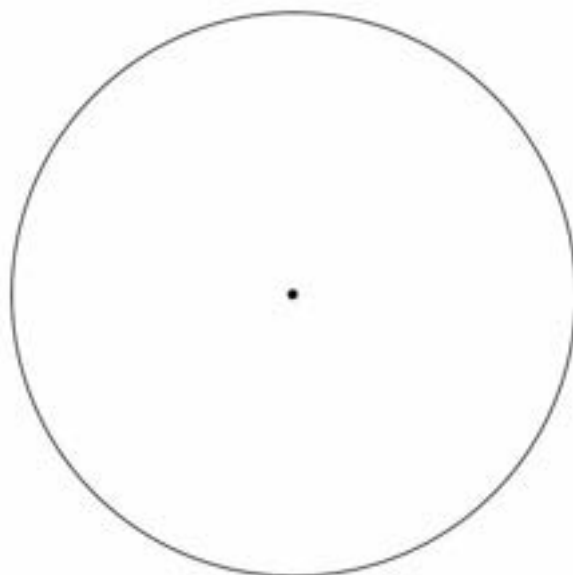
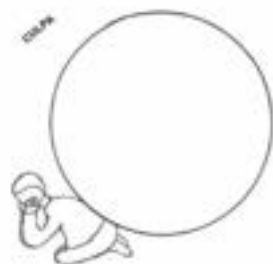
Te lo cuento con colores



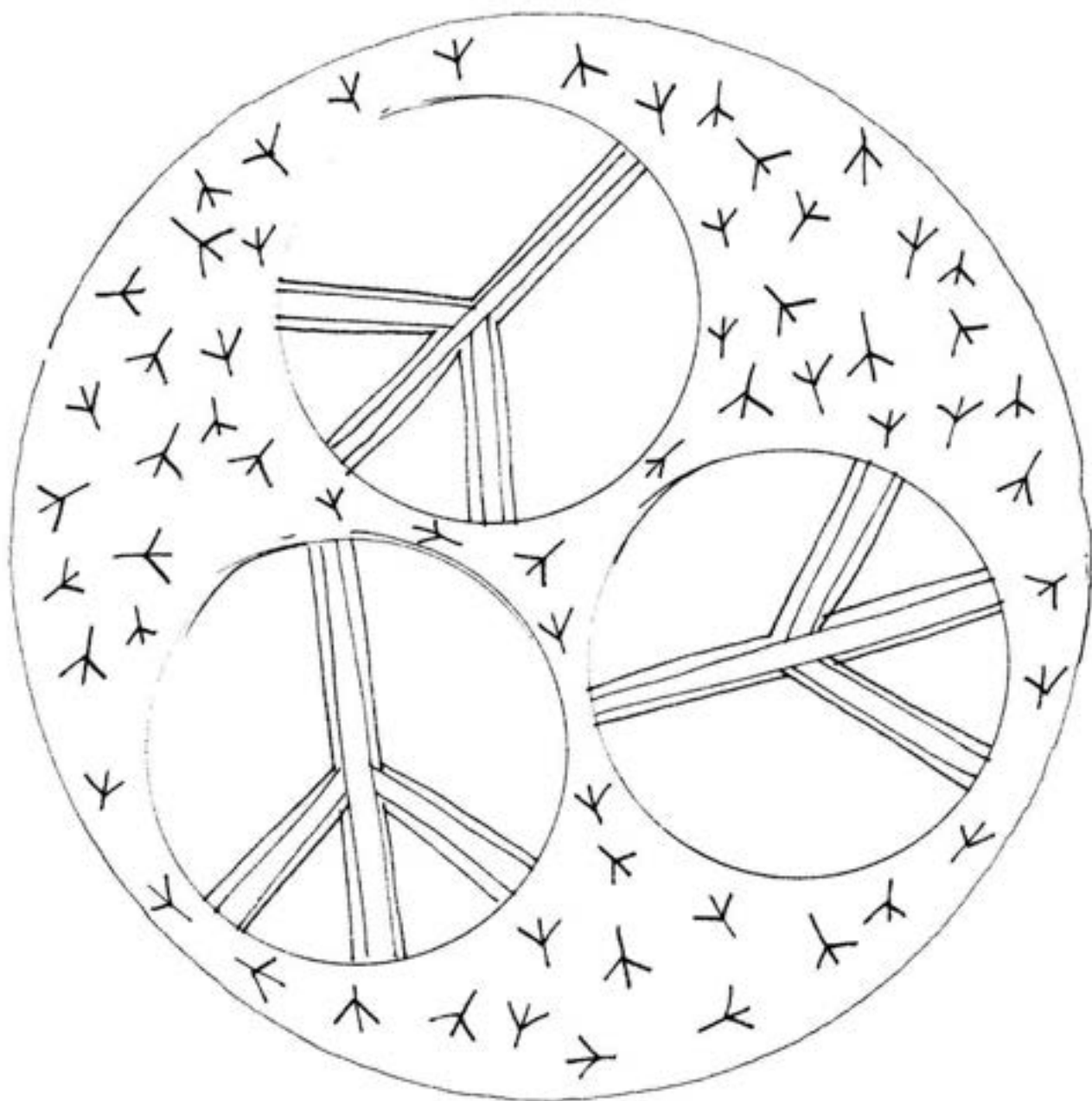
Te lo cuento con colores



Te lo cuento con colores



Taller 4: Juego N° 6 “El arco iris que somos.”



Taller 4: Juego Nº 7 “Te regalo un círculo.”

TE REGALO un círculo

Un círculo para jugar, para usarlo de túnel, de casa, de espejo. | Un círculo para hacer ula ula, para usarlo de techo en los días de lluvia y como burbujero en los días de verano. | Un círculo para usarlo de rueda así recorrer caminos y descubrir el mundo. | Un círculo para rebotar hasta el cielo y convertirlo en globo para volar o que te sirva de sol en los días nublados. | Un amigo te da un círculo para ser tu espejo, para esconderte adentro... para que juntos caminen por laberintos que te lleven al tesoro que está siempre en el centro (de uno). | Un amigo te regala un círculo para guardar tus cosas preferidas (flores, caracoles de mar, tarjetas, autitos, figuritas, naipes, letras de canciones...)- | Para encerrar y no dejar escapar los monstruos, los bichos o las cosas que no te gustan. | Un amigo te regala un círculo para pintarlo con tus colores preferidos y que sea tu bandera. | Para que esté vacío y puedas mirarlo en silencio dejando volar tu imaginación. | Un niño con un círculo nos cuenta lo que le importa, el lugar donde vive, lo que ve por su ventana, las letras de su nombre, la fecha de su nacimiento, sus emociones y con todo esto ha construido su mayor tesoro (aunque a veces no lo sepa). | Un niño encontró un círculo - espejo le mostró lo que refleja y lo que esconde. | Cuando un niño tiene un círculo para guardar sus cosas, las que le importan, reinventa un mundo que puede sostener con sus propias manos. | Un niño creó con un círculo su mundo. | Otro niño creó con un círculo su mundo. Creo que siempre hay lugar para que existan todos los mundos posibles. Que dos mundos cerca se hacen más bellos y cuando muchos círculos se toman de la mano crean un mundo con sentido.

Completa estas frases, recreando el poema de la forma mas original que se te ocurra.

TE REGALO UN CÍRCULO

Un círculo para jugar, para usarlo de

.....

Un círculo para hacer.....

.....

Un círculo para usarlo de.....

.....

Un círculo para convertirlo en.....

.....

Un círculo que te sirva.....

.....

Un amigo te da un círculo para.....

.....

Un amigo te regala un círculo para guardar Para encerrar y no dejarescapar.....

.....

Y un círculo para pintarlo decolor.....

.....

Tallern 5: Juego N° 8 "Un color rojo para mi arco iris."



Taller 5: Juego N° 10 “Imagina ¿qué sucede ahí?”



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

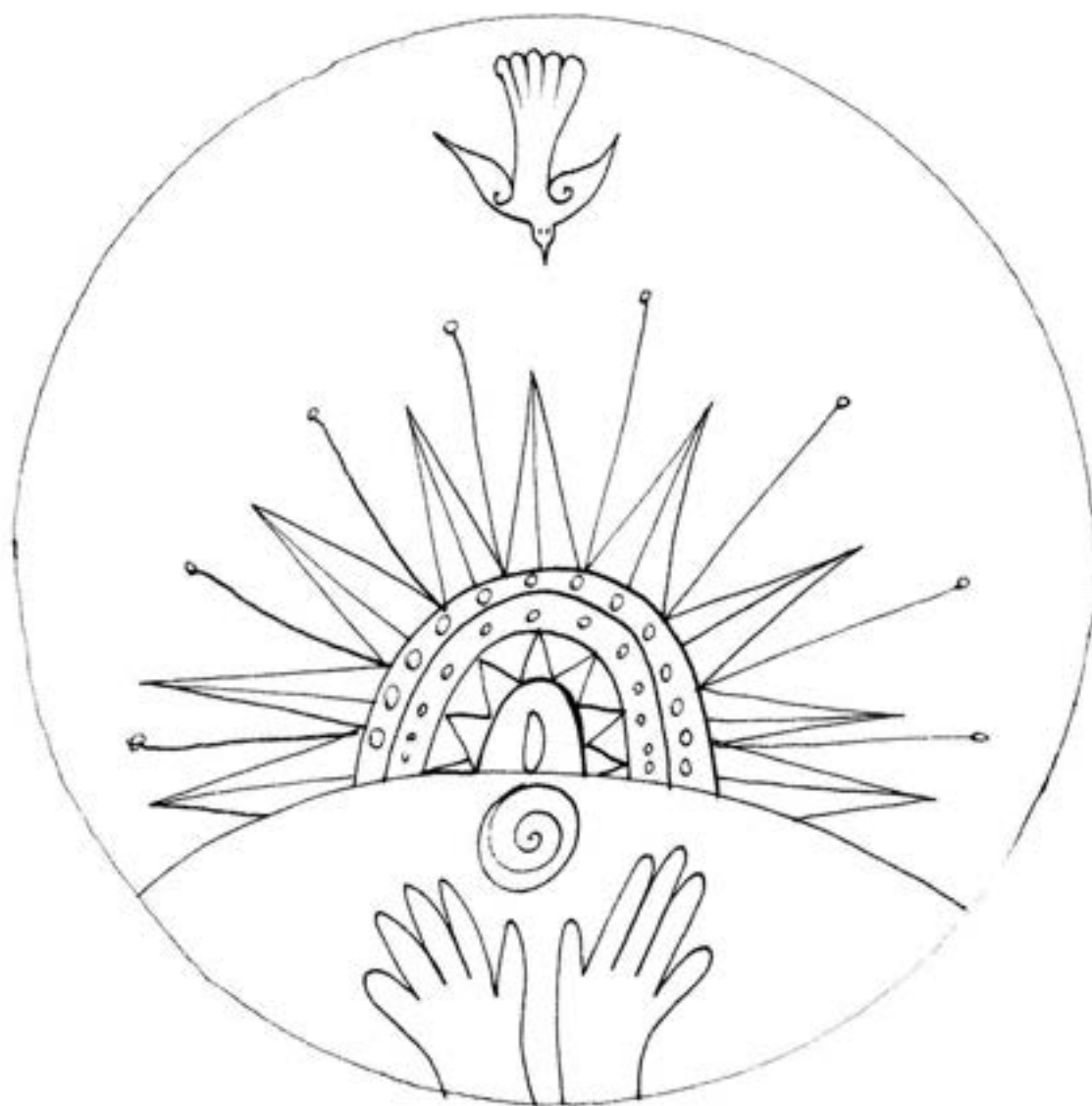
.....

.....

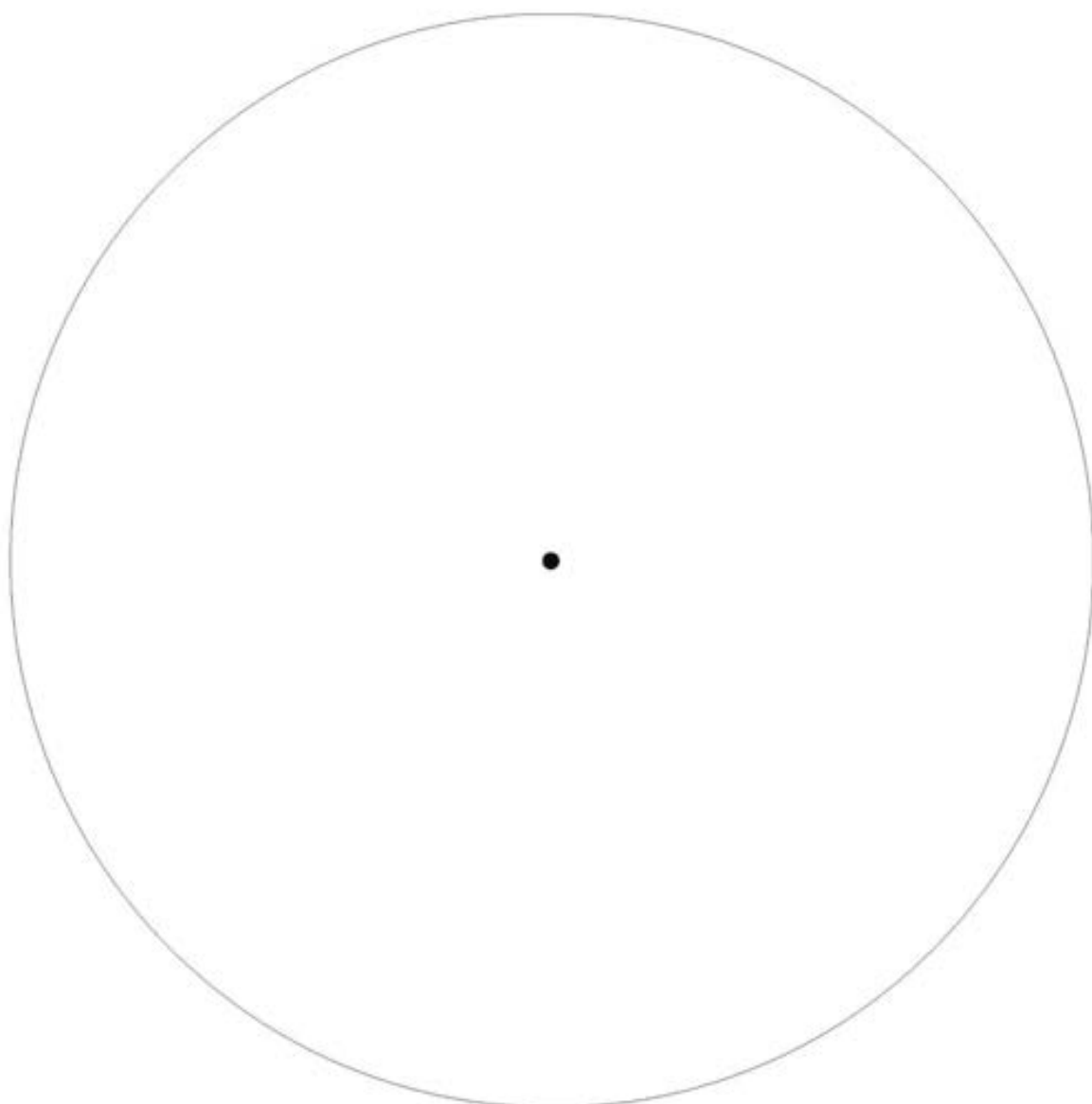
.....

.....

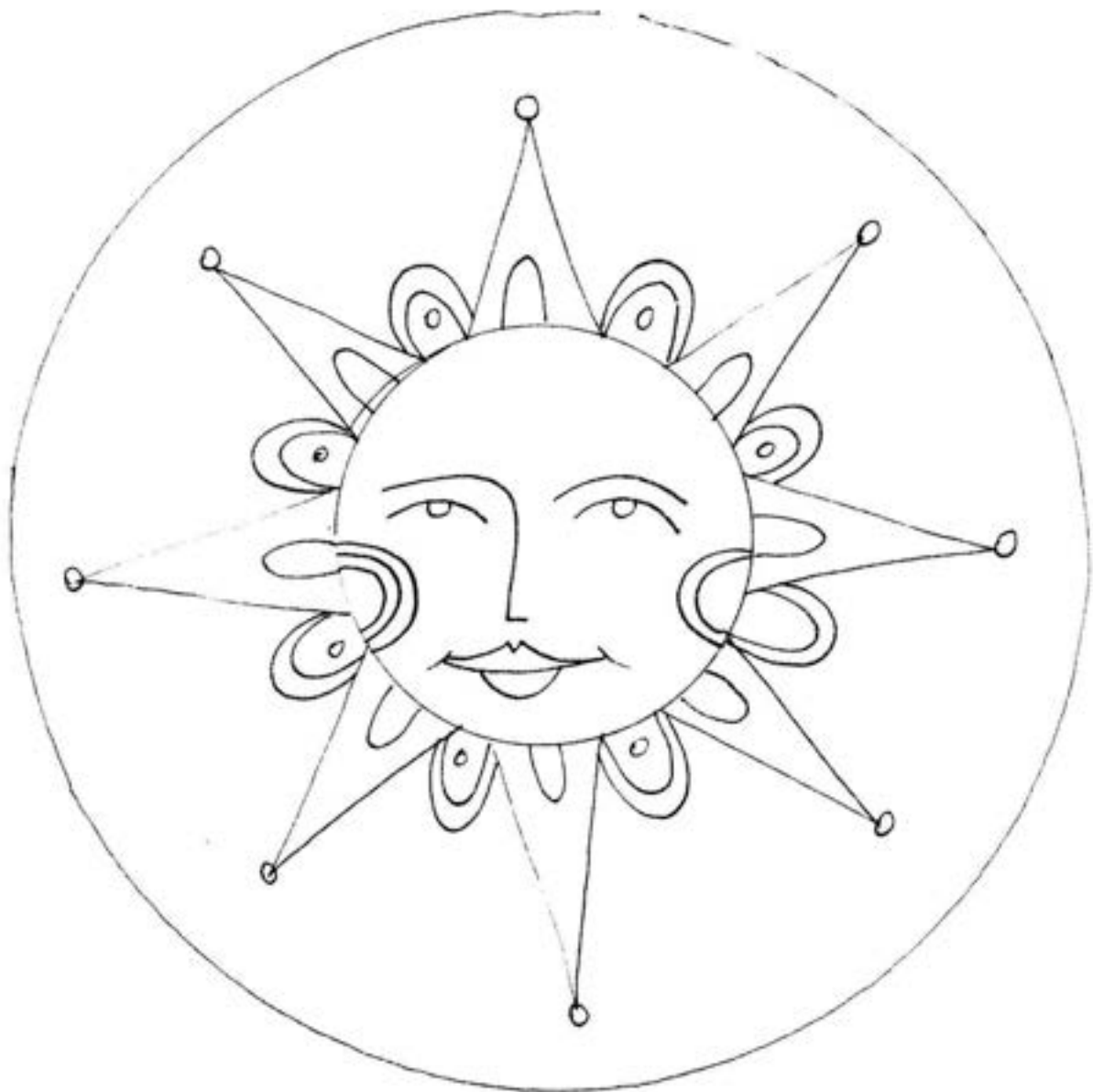
Taller 6: Juego N° 11 "Un color anaranjado para mí arco iris."



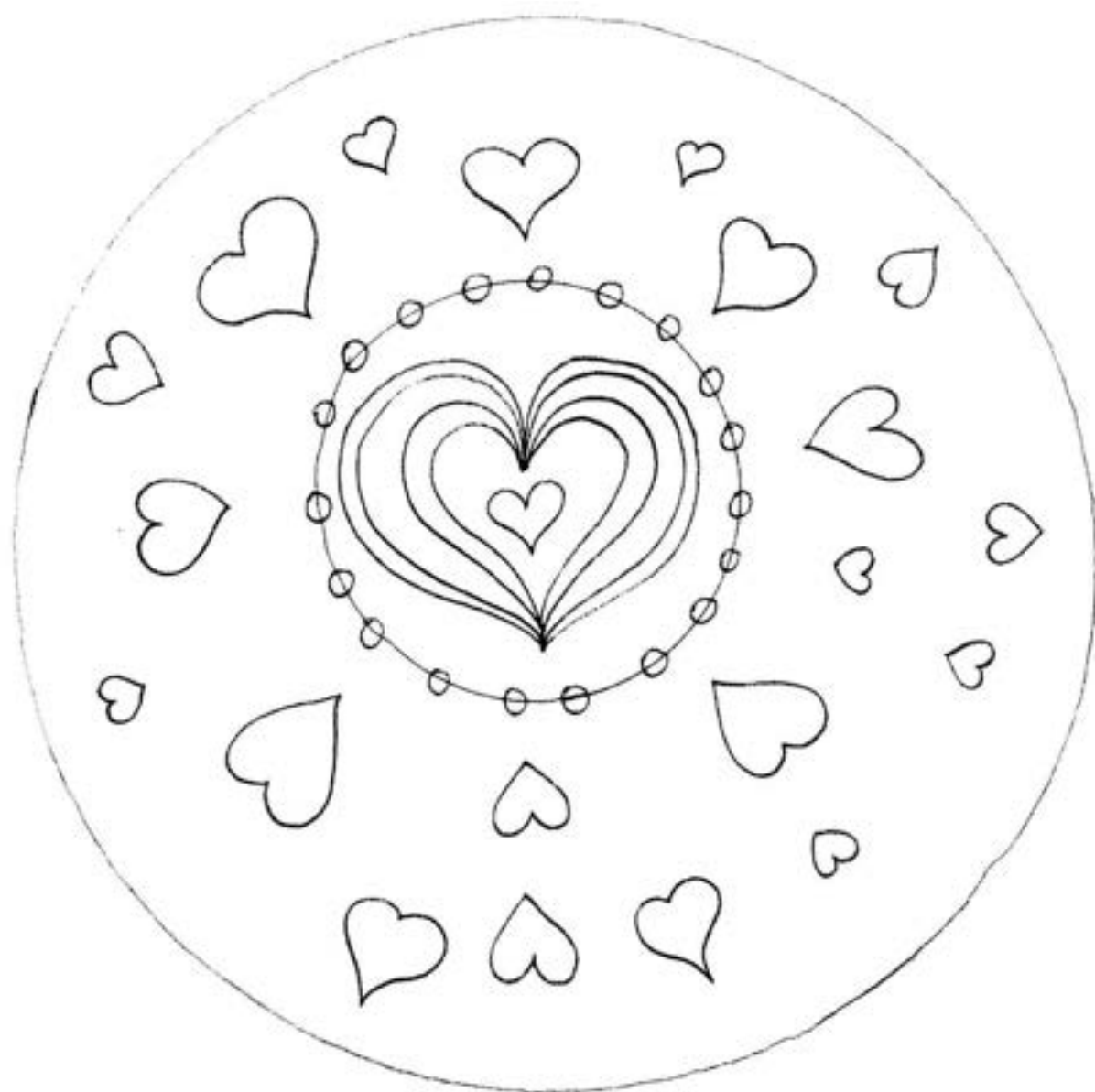
Taller Un MANDALA DE SABORES Y AROMAS



Taller 7: Juego N° 14 “Un color amarillo para mi arco iris.”

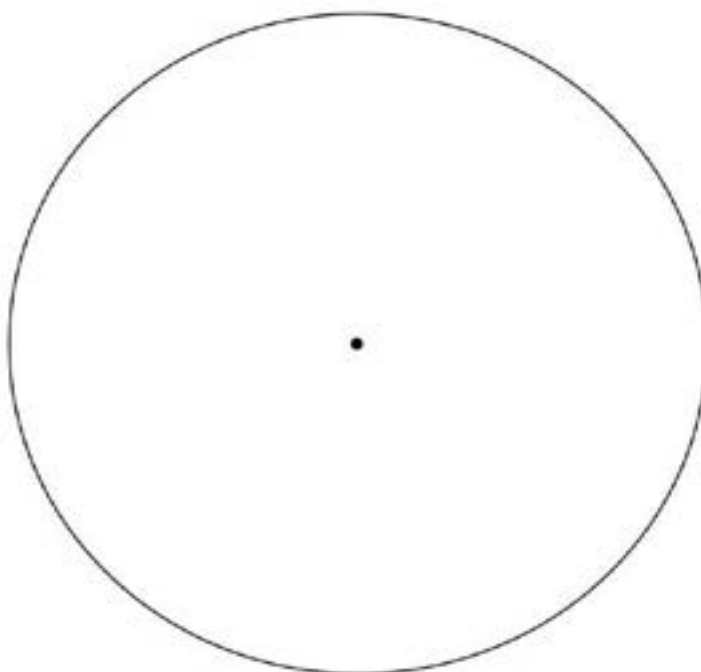
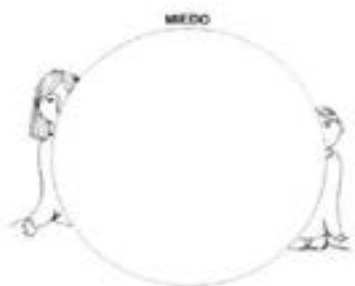
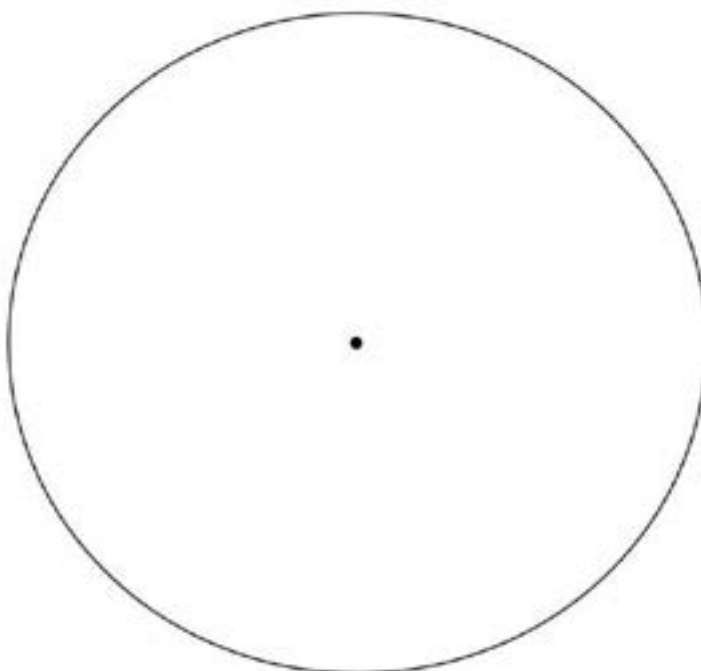
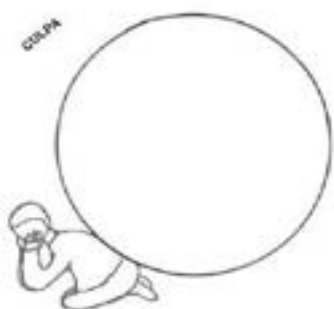


Taller 8: Juego N° 17 “Un color verde para mi arcoiris.”

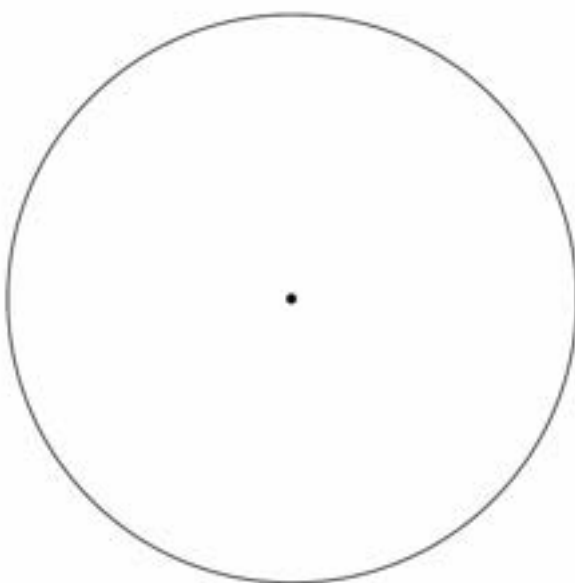
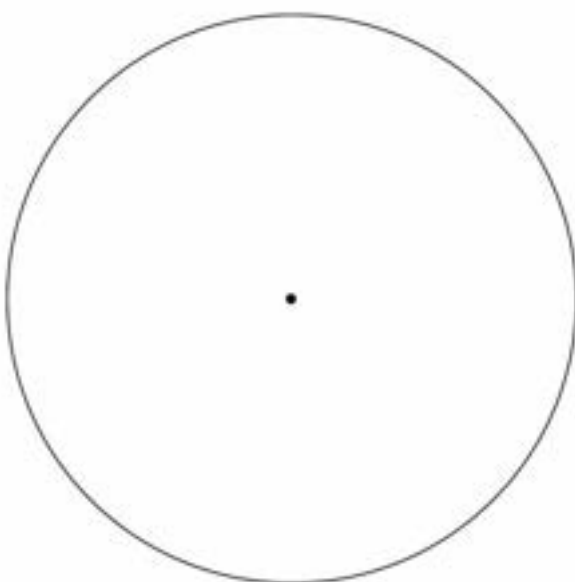


Taller 8: Juego N° 18 "A crear un mandala con iconografía propia, telo cuento sin palabras".

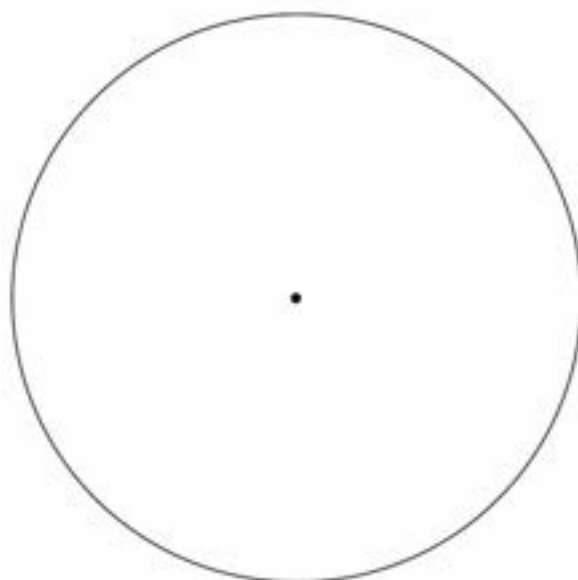
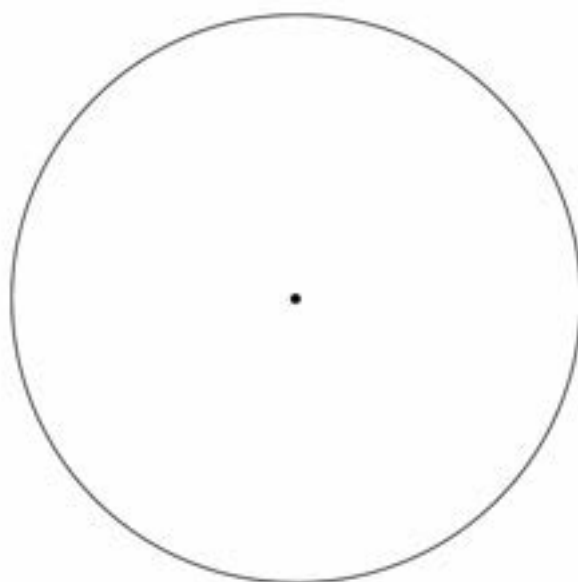
Te lo cuento sin palabras.



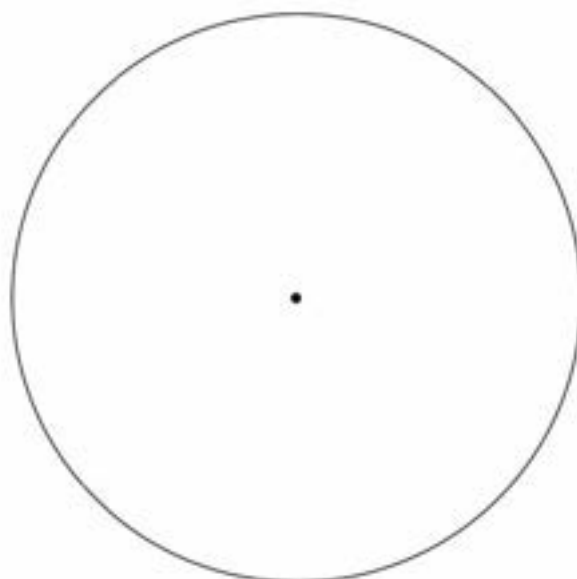
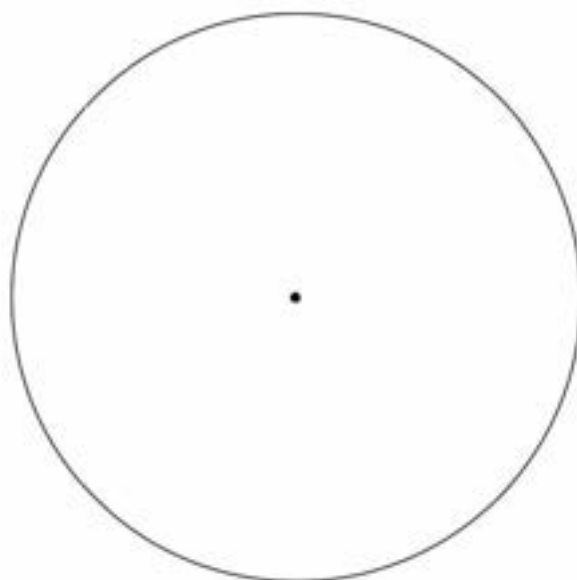
Te lo cuento sin palabras.



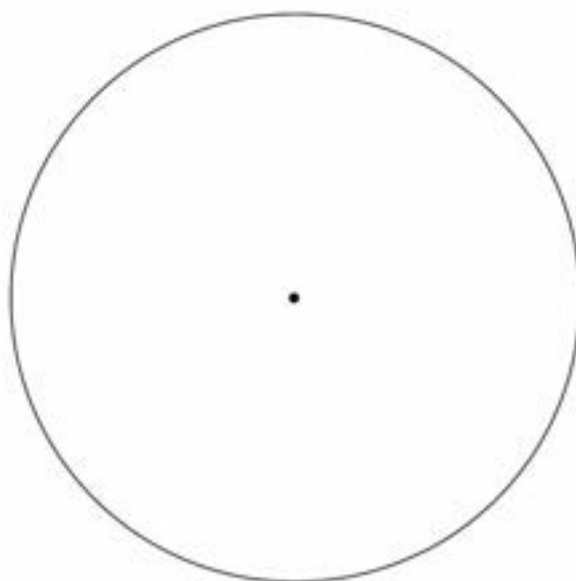
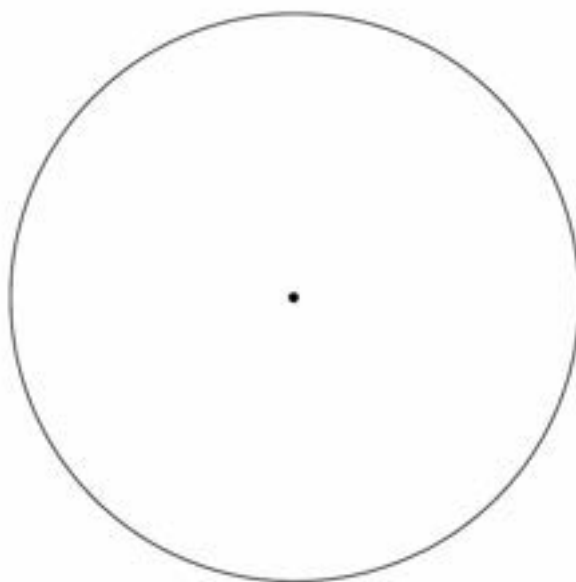
Te lo cuento sin palabras.



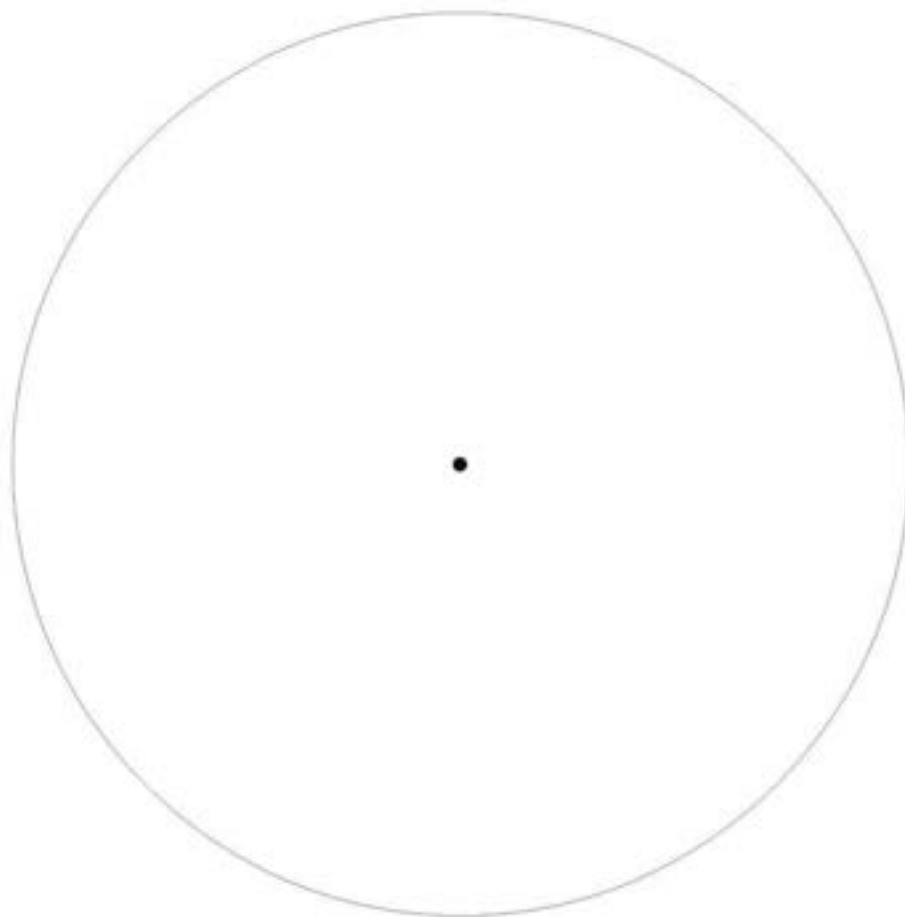
Te lo cuento sin palabras.



Te lo cuento sin palabras.



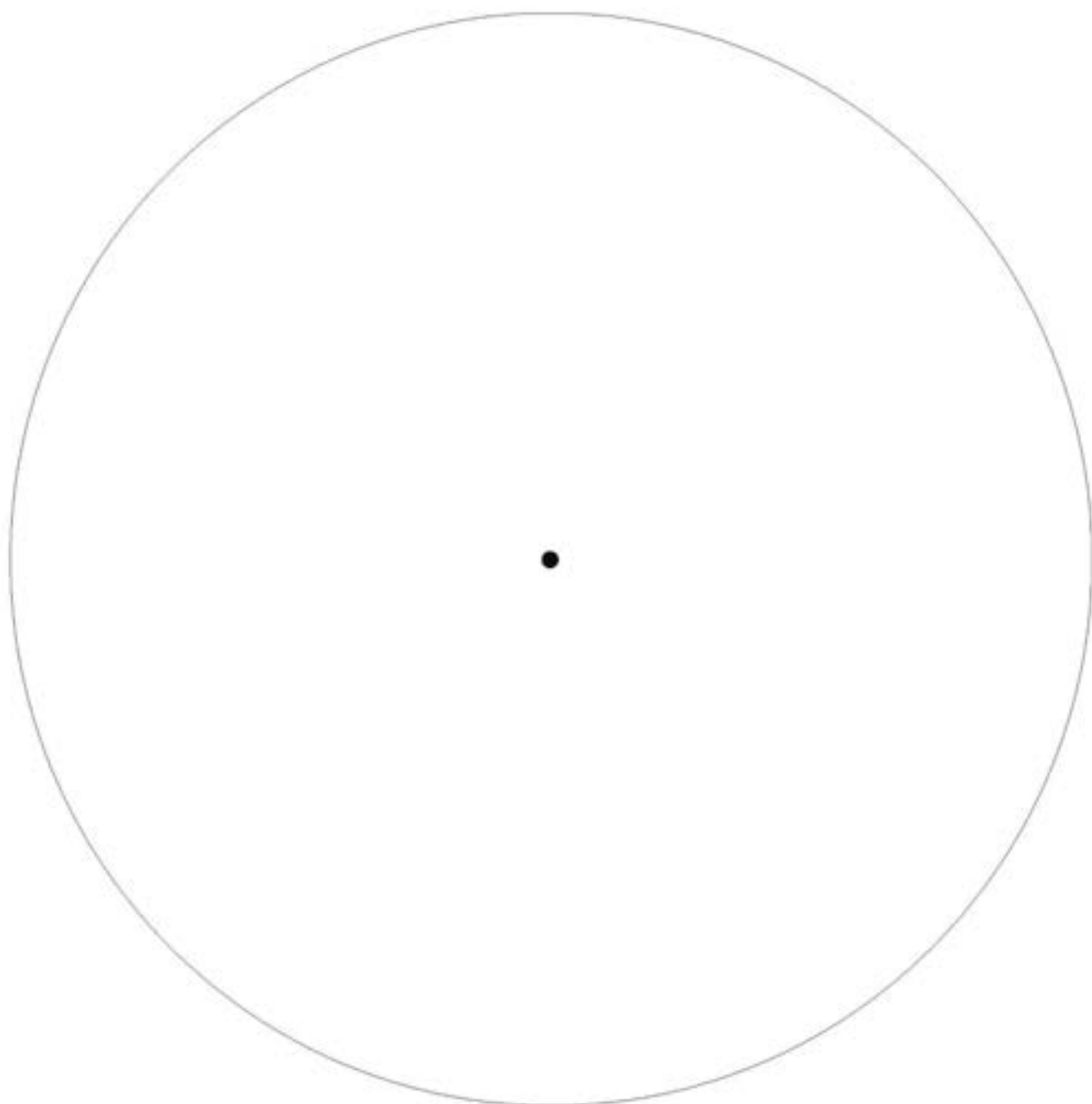
Sesión 9: Juego N° 20 "Un mandala virtuoso."



Taller 9: Juego N° 19 “Un color azul para mi arco iris.”



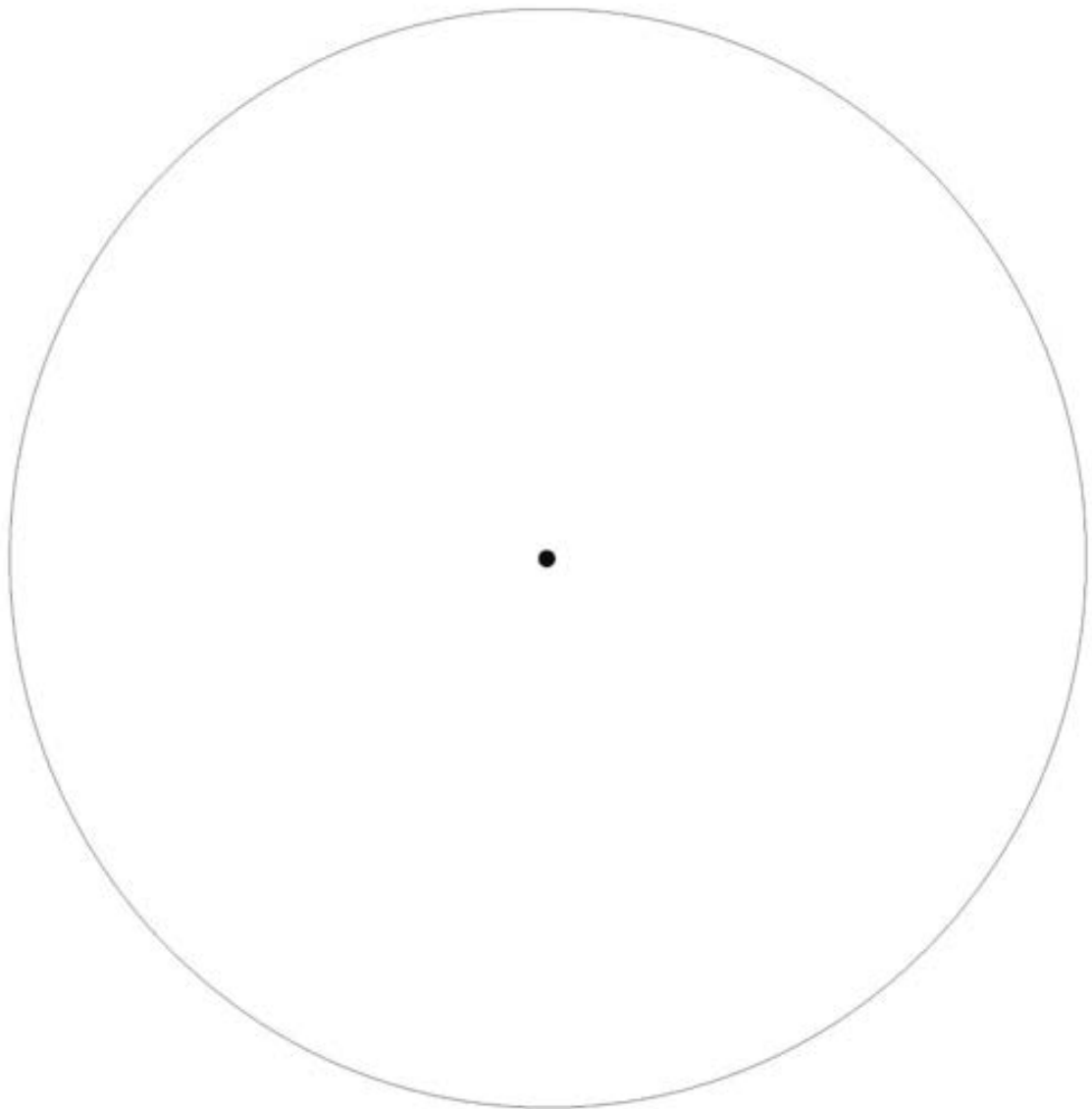
Sesión 9: Juego N° 20 “Un mandala virtuoso.”



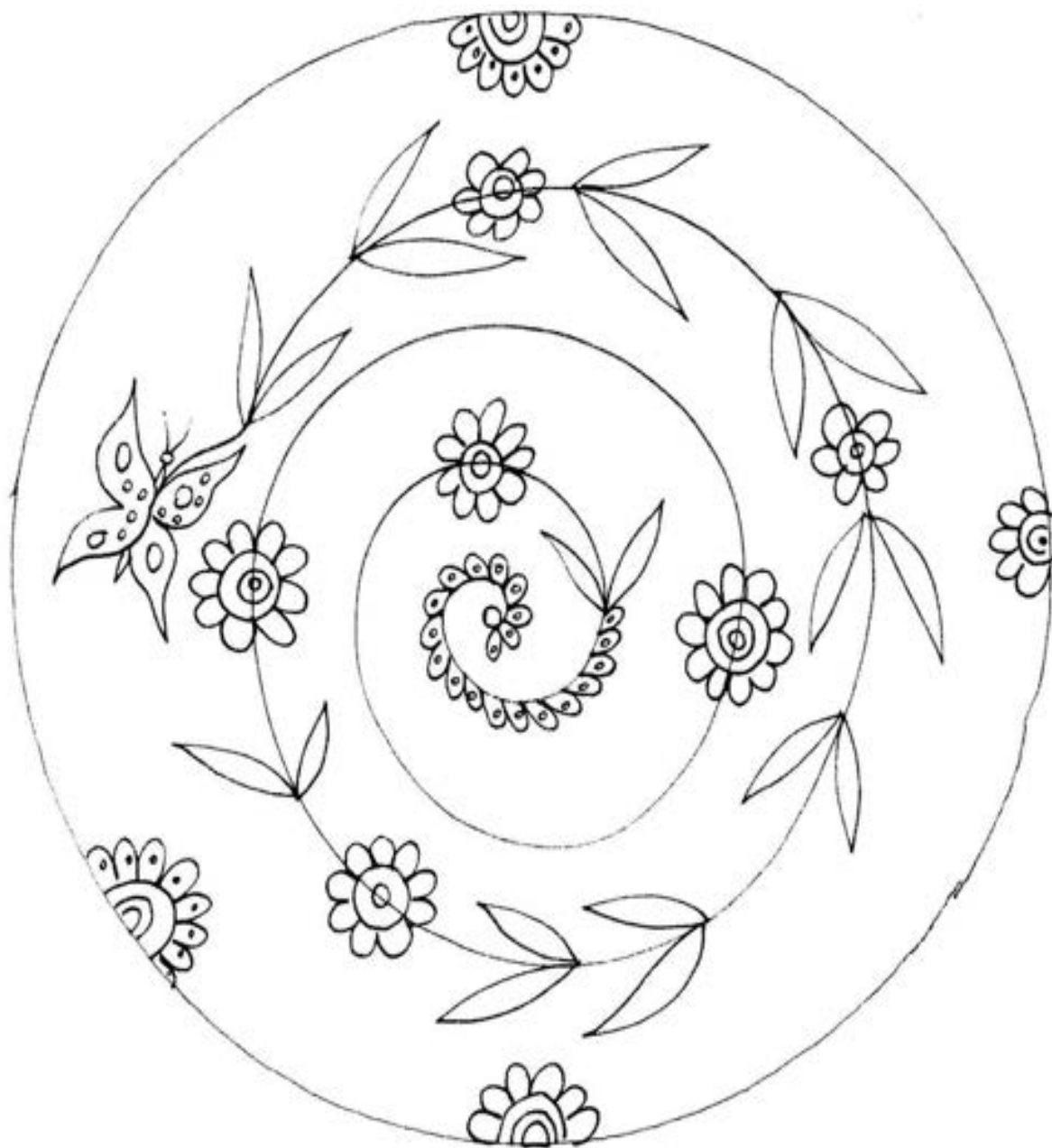
Sesión 10: Juego N° 21 “Un color magenta para mi arco iris.”



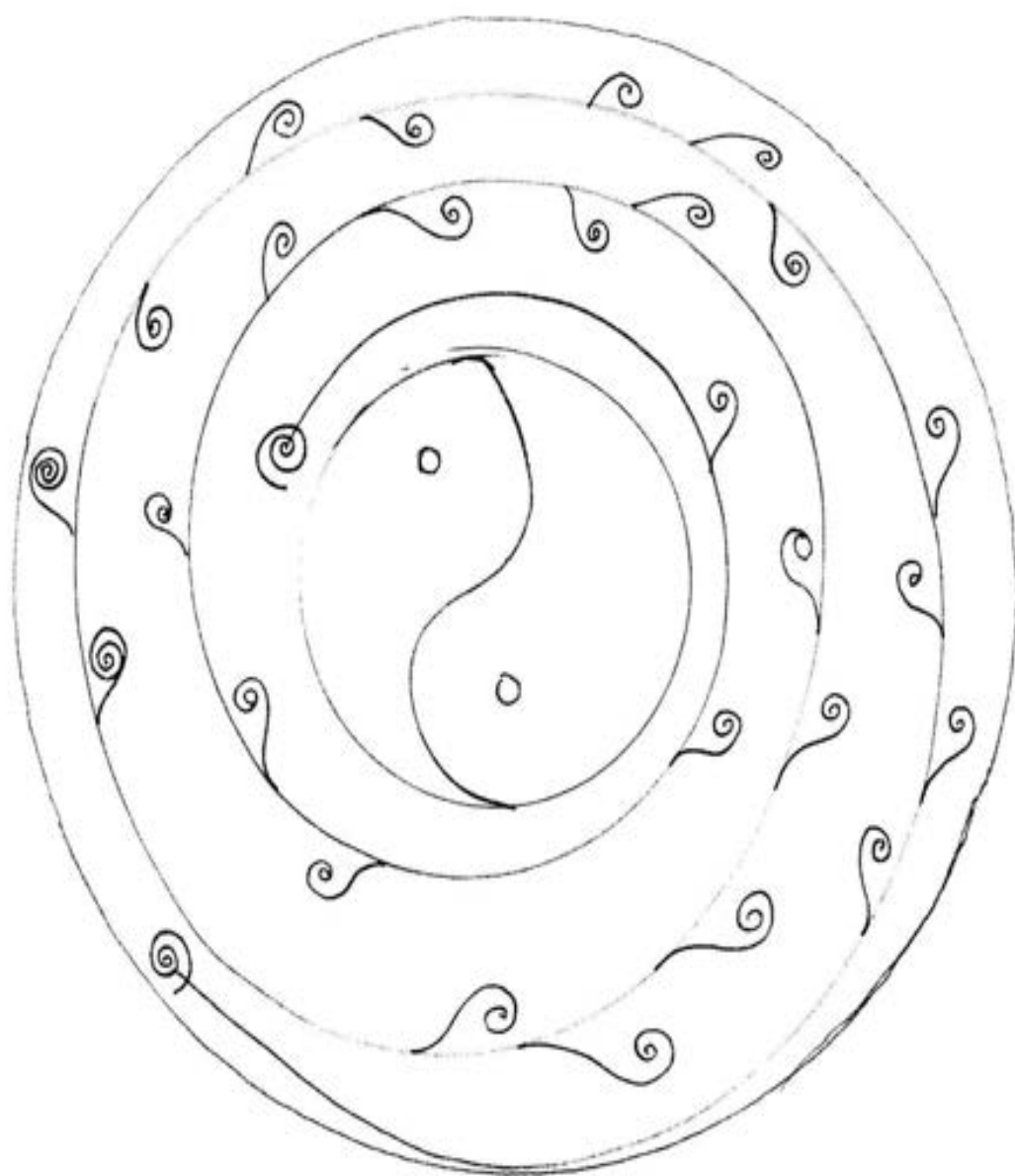
Taller 10: Juego Nº 22 “Un mandala para la amistad.”



Taller 11: Juego N° 24 “Un color violeta para mi arco iris.”

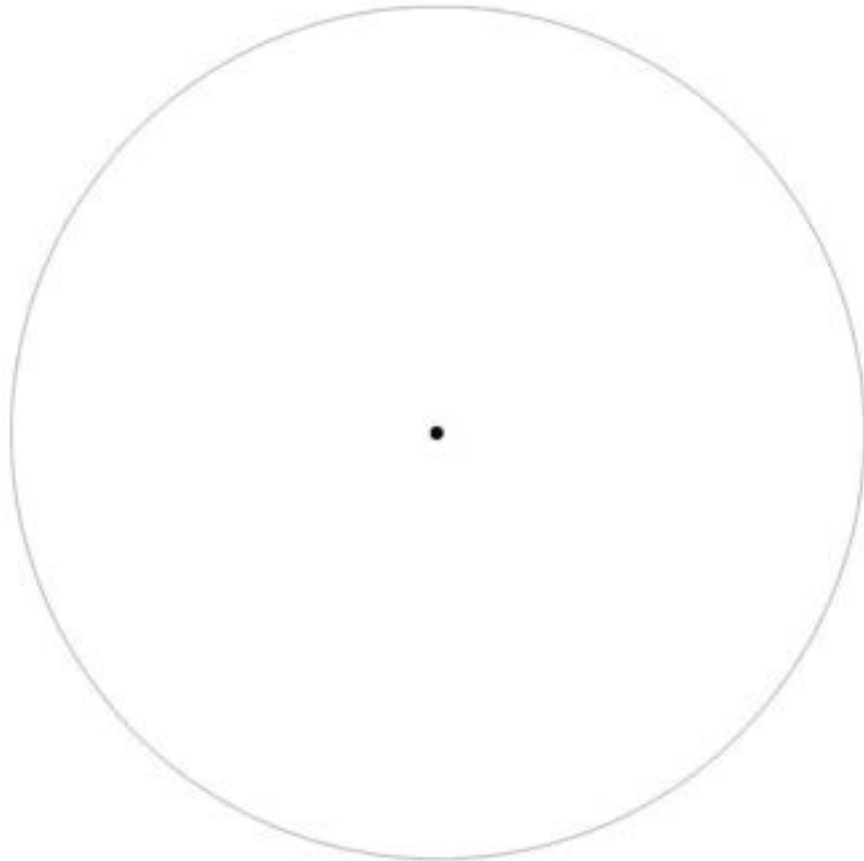


Sesión 11: Juego Nº 25 “Un mandala de despedida y bienvenida.”



Sesión 12: Juego Nº 25 (Segundo tiempo) "Un mandala grupal con un mensaje de paz para el mundo entero."

Haz aquí tu boceto.



**EPC. ESCALA DE CONDUCTAS Y RASGOS DE
PERSONALIDAD CREADORA**

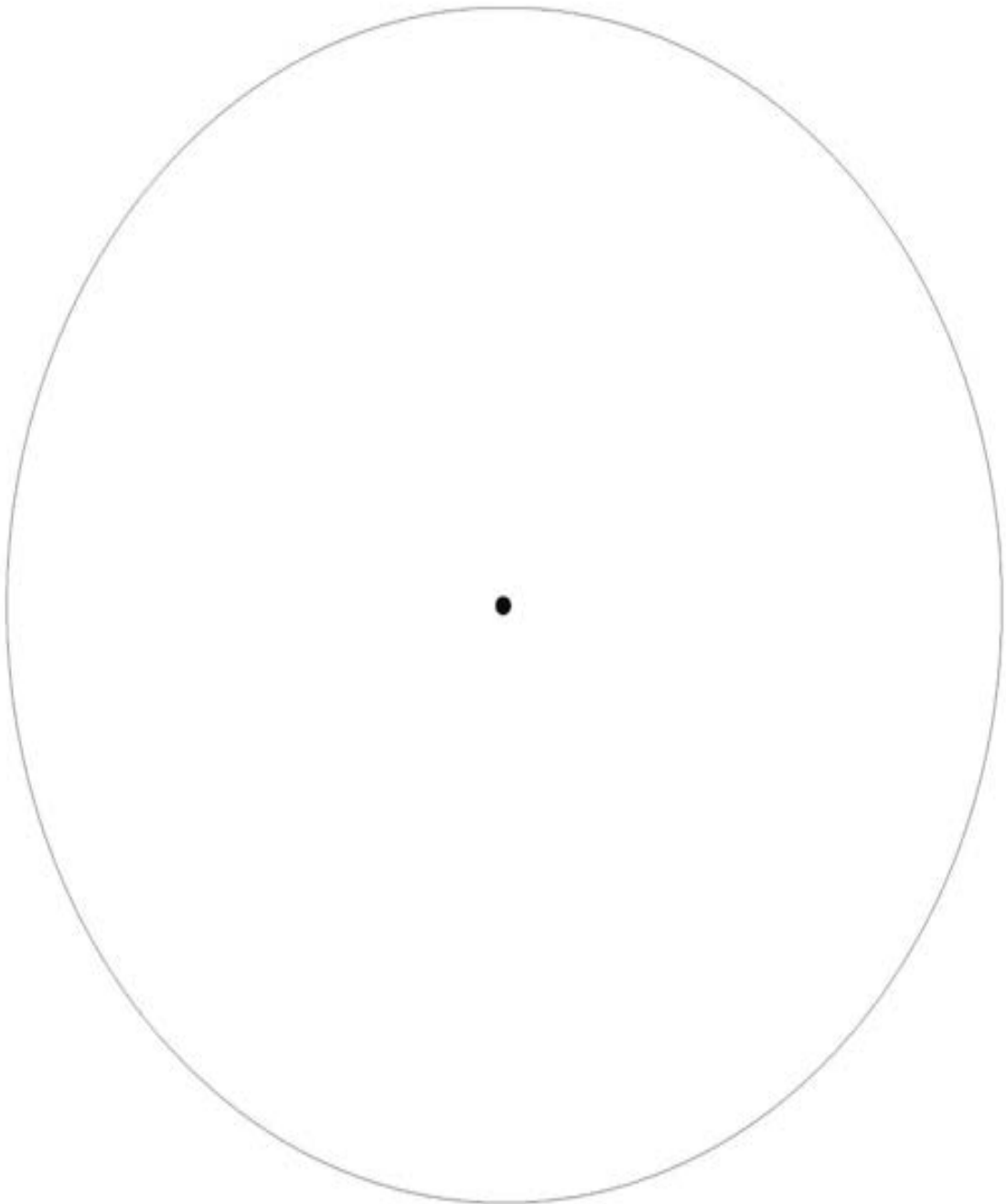
Garaigordobil, M. y Bernuelo, L. (2005)
(Padres y profesores)

Nombre y apellidos:				
Edad y curso:				
Fecha de la evaluación:				
Nombre del evaluador:				
Instrucciones				
Valore las siguientes frases e indique en qué medida se pueden aplicar a su hijo/a o alumno/a				
0 = nada; 1 = un poco; 2 = bastante; 3 = mucho				
	0	1	2	3
1. Muestra curiosidad sobre muchas cosas haciendo continuas preguntas de variados temas (por ejemplo, acerca del funcionamiento de los objetos, sobre la naturaleza, etc.)				
2. Le interesan cosas originales y hace preguntas inusuales para su edad.				
3. Le gusta jugar a juegos imaginativos, de fantasía.				
4. Dedicar tiempo a jugar juegos simbólicos, de representación.				
5. Tiene ideas originales en el juego simbólico o de representación.				
6. Inventa juegos originales.				
7. Construye juguetes con los materiales que tiene a su alrededor.				
8. Muestra interés en aprender cosas nuevas.				
9. Ofrece soluciones originales a problemas que observa.				
10. Muestra interés por actividades como el dibujo, la pintura, modelar con plastilina, etc.				
11. Le gustan los juegos intelectuales, que requieren pensar y buscar soluciones nuevas.				
12. Tiene sentido del humor, le gusta bromear.				
13. Le gustan los juegos con las palabras, canciones, estrofas, versos, etc.				
14. Es perseverante, cuando comienza una tarea es constante y la termina aunque le cueste.				
15. Está abierto/a a nuevas experiencias, le gustan las novedades, los cambios, etc.				

PROGRAMA JUEGO. De 6 a 8 años

Sesión 12: Juego N° 25 (Segundo tiempo) "Un mandala grupal con un mensaje de paz para el mundo entero."

Haz aquí tu boceto.



**EPC. ESCALA DE CONDUCTAS Y RASGOS DE
PERSONALIDAD CREADORA**

Garaigordobil, M. y Bernuelo, L. (2005)
(Padres y profesores)

Nombre y apellidos:				
Edad y curso:				
Fecha de la evaluación:				
Nombre del evaluador:				
Instrucciones				
Valore las siguientes frases e indique en qué medida se pueden aplicar a su hijo/a o alumno/a				
0 = nada; 1 = un poco; 2 = bastante; 3 = mucho				
	0	1	2	3
1. Muestra curiosidad sobre muchas cosas haciendo continuas preguntas de variados temas (por ejemplo, acerca del funcionamiento de los objetos, sobre la naturaleza, etc.)				
2. Le interesan cosas originales y hace preguntas inusuales para su edad.				
3. Le gusta jugar a juegos imaginativos, de fantasía.				
4. Dedicar tiempo a jugar juegos simbólicos, de representación.				
5. Tiene ideas originales en el juego simbólico o de representación.				
6. Inventa juegos originales.				
7. Construye juguetes con los materiales que tiene a su alrededor.				
8. Muestra interés en aprender cosas nuevas.				
9. Ofrece soluciones originales a problemas que observa.				
10. Muestra interés por actividades como el dibujo, la pintura, modelar con plastilina, etc.				
11. Le gustan los juegos intelectuales, que requieren pensar y buscar soluciones nuevas.				
12. Tiene sentido del humor, le gusta bromear.				
13. Le gustan los juegos con las palabras, canciones, estrofas, versos, etc.				
14. Es perseverante, cuando comienza una tarea es constante y la termina aunque le cueste.				
15. Está abierto/a a nuevas experiencias, le gustan las novedades, los cambios, etc.				



PIC

Prueba de Imaginación Creativa

CUADERNILLO DE CORRECCIÓN

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Apellidos: _____ Nombre: _____
 Curso: _____ Fecha: _____ Sexo: _____
 Código: _____ Colegio: _____
 Nombre del evaluador: _____

RESUMEN DE PUNTUACIONES

<i>PIC Narrativa</i>		PD	PC	<i>PIC Gráfica</i>		PD	PC
Fluidex		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Originalidad		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Flexibilidad		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Elaboración		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Originalidad		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sombros y color		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
				Título		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
				Detalles especiales		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Creatividad narrativa		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Creatividad gráfica		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Creatividad general							
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				



Copyright © 2004 by TEA Ediciones, S. A.
 Edita: TEA Ediciones, S. A., Fray Bernardino Sahagún, 24, 28036 Madrid. Prohibida la reproducción total o parcial.
 Todos los derechos reservados - Printed in Spain. Impreso en España.

INSTRUCCIONES

El procedimiento a seguir para corregir las pruebas de creatividad debe ser el siguiente:

1. Leer cuidadosamente la guía de puntuación. El corrector debe asimilar y entender bien los conceptos.
2. Calcular la Puntuación en **Fluidéz narrativa** en los juegos 1, 2 y 3.
 - Debe anotarse en la casilla de frecuencias todas las respuestas (poner una rayita vertical por cada respuesta), eliminando previamente aquellas respuestas repetidas y aquellas respuestas no pertinentes (que no tienen nada que ver con la consigna dada), dadas por el sujeto dentro de la categoría en que pueden clasificarse. Para obtener la puntuación de Fluidéz debe sumarse el total de frecuencias anotadas en las casillas correspondientes. Si el sujeto da alguna respuesta que no se puede encuadrar en ninguna de las categorías especificadas, se anotará la respuesta en los espacios en blanco que se incluyen tras las categorías.
 - En la primera página debe anotarse la suma de la Fluidéz de los tres juegos en la casilla PD correspondiente a Fluidéz narrativa.
3. Calcular la puntuación en **Flexibilidad narrativa** de los juegos 1, 2 y 3.
 - Se contará el número de categorías distintas en las que se agrupan las respuestas del sujeto (contar n.º de categorías en las que hay al menos una respuesta).
 - En la primera página de este cuadernillo debe anotarse la suma de la Flexibilidad de los tres juegos en la casilla PD correspondiente a Flexibilidad narrativa.
4. Calcular la puntuación de **Originalidad narrativa** en los Juegos 2 y 3.
 - Para calcular la Originalidad debe multiplicarse la frecuencia de cada categoría por el coeficiente que aparece en la casilla a su derecha (COEF). El resultado de dicha multiplicación debe anotarse en la casilla de ORIG. Para calcular la puntuación total se sumará la puntuación en ORIG de todas las categorías.
 - En la primera página de este cuadernillo debe anotarse la suma de la Originalidad de los juegos 2 y 3 en la casilla PD correspondiente a Originalidad narrativa.
5. Examinar las respuestas dadas en la prueba de creatividad gráfica:
 - Para calcular la puntuación en **Originalidad gráfica** comparar la respuesta dada a cada dibujo con las tablas de originalidad proporcionados. Se asignará una puntuación de 0, 1, 2 ó 3 en función de la rareza estadística de la respuesta.
 - Para calcular la puntuación en **Elaboración** se asignará a la respuesta dada en cada dibujo una puntuación de 0, 1 ó 2 de acuerdo con los criterios que se incluyen en el manual.
 - Para calcular la puntuación en **Sombas y color** se asignará a la respuesta dada en cada dibujo una puntuación de 0, 1 ó 2 de acuerdo con los criterios que se incluyen en el manual.
 - Para calcular la puntuación en **Título** se asignará a la respuesta dada en cada dibujo una puntuación de 0, 1 ó

PIC

Prueba de Imaginación Creativa

EJEMPLAR



Apellidos: _____

Nombre: _____

Colegio: _____

Curso: _____



Copyright © 2004 by TEA Ediciones, S. A.
Edita: TEA Ediciones, S. A., Fray Bernardino Sahagún, 24, 28036 Madrid. Prohibida la reproducción total o parcial.
Todos los derechos reservados - Printed in Spain - Impreso en España.

JUEGO N.º 1

Fíjate bien en el dibujo que aparece en la primera página. Tu tarea consiste en imaginar todo aquello que podría estar ocurriendo en esa escena. Escribe todo lo que se te ocurra. Ten en cuenta que en este juego no existen respuestas buenas o malas, así que pon en marcha tu imaginación y fantasía y procura poner muchas ideas.

Ejemplo: «Es una escena de aventuras».

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____
17. _____



JUEGO 3

Fluidez:			Flexibilidad:			Originalidad:		
Respuesta	Frec.	Coef.	Orig.	Respuesta	Frec.	Coef.	Orig.	
1. Convivencia.		0		12. Cambio de época.		1		
2. Alimento y utilidad para los humanos.		0		13. Características de los dinosaurios.		1		
3. Fin de humanos y animales.		0		14. Ecología e higiene.		2		
4. Reacciones de gente y otros animales.		0		15. Relevancia en los medios de comunicación.		2		
5. Cambio de poder.		0		16. Aspectos relacionados con la reproducción.		2		
6. Destrucción y caos.		0		17. Sueño, fantasía.		3		
7. Diversión.		1		18. Guerra y lucha entre dinosaurios.		3		
8. Ámbito científico.		1		19. Aspectos religiosos.		3		
9. Medios de transporte.		1		20. Evolución de las especies.		3		
10. Manifestación de poder humano.		1		21.		3		
11. Escasez de alimento y casa.		1		22.		3		

Observaciones:



JUEGO 3

Fluidez:			Flexibilidad:			Originalidad:		
Respuesta	Frec.	Coef.	Orig.	Respuesta	Frec.	Coef.	Orig.	
1. Convivencia.		0		12. Cambio de época.		1		
2. Alimento y utilidad para los humanos.		0		13. Características de los dinosaurios.		1		
3. Fin de humanos y animales.		0		14. Ecología e higiene.		2		
4. Reacciones de gente y otros animales.		0		15. Relevancia en los medios de comunicación.		2		
5. Cambio de poder.		0		16. Aspectos relacionados con la reproducción.		2		
6. Destrucción y caos.		0		17. Sueño, fantasía.		3		
7. Diversión.		1		18. Guerra y lucha entre dinosaurios.		3		
8. Ámbito científico.		1		19. Aspectos religiosos.		3		
9. Medios de transporte.		1		20. Evolución de las especies.		3		
10. Manifestación de poder humano.		1		21.		3		
11. Escasez de alimento y casa.		1		22.		3		

Observaciones:



18. _____

19. _____

20. _____

21. _____

22. _____

23. _____

24. _____

25. _____

26. _____

27. _____

28. _____

29. _____

30. _____

31. _____

32. _____

33. _____

34. _____

35. _____

36. _____

37. _____

38. _____



JUEGO N.º 2

Haz una lista de todos los casos para los que podría servir un tubo de goma. Piensa en cosas interesantes y originales. Apunta todos los usos que te ocurran aunque sean imaginados. Puedes utilizar el número y tamaño de tubos que quieras.

Ejemplo: «Como tubería para el agua».

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____
17. _____



18. _____

19. _____

20. _____

21. _____

22. _____

23. _____

24. _____

25. _____

26. _____

27. _____

28. _____

29. _____

30. _____

31. _____

32. _____

33. _____

34. _____

35. _____

36. _____

37. _____

38. _____



JUEGO N.º 3

Imagínate y contesta lo que tú crees que pasaría si ocurriese lo que dice esta frase:

¿Qué ocurriría si cada **pájaro** de repente, se convirtiese en un dinosaurio?
Ejemplo: «Que se comieran todos los árboles».

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____
17. _____



Batería de Socialización | BAS

CUADERNILLO PARA PROFESORES



En este ejemplar se presenta una serie de conductas que pueden observarse en los escolares y que se detectan en la experiencia pedagógica cotidiana. Con ella se puede evaluar a cada alumno. Le será útil para revisar su propio conocimiento del escolar, lo cual redundará en beneficio del mismo.

Lea el contenido de cada cuestión e intente responder de forma precisa. Muchas frases son similares, pero reflejan matices distintos del comportamiento del alumno.

Para cumplimentar la escala responda a todas las frases rodeando con un círculo la alternativa (A, B, C o D) elegida.

Si el alumno evaluado ha ido cambiando con el tiempo en relación con alguna de las frases, conteste según su comportamiento más actual, no sobre el pasado. En todo caso, es importante que tenga en cuenta la conducta observable del alumno, que sea esta conducta observable la que determine su contestación y no posibles inferencias o interpretaciones sobre la persona evaluada.

Cada frase tiene cuatro posibilidades o alternativas:

Nunca	Alguna vez	Frecuentemente	Siempre
A	B	C	D

Rodee la letra de la alternativa más adecuada a cada caso.

RECUERDE: ¡NO DEJE NINGUNA FRASE SIN CONTESTAR!



Autores: F. Silva Moreno y M.ª C. Martorell Pallás.

Copyright © 1987, 2010 by TEA Ediciones, S.A.U., Madrid, España.

Edita: TEA Ediciones, S.A.U.; Fray Bernardino Sahagún, 24; 28036 Madrid, España - Este ejemplar está impreso en **DOS TINTAS**. Si le presentan otro en tinta negra, es una reproducción ilegal. En beneficio de la profesión y en el tuyo propio, **NO LA UTILICE** - Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción total o parcial.

PARTE 1 (Rodee con un círculo la respuesta elegida)

	Nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Siempre
1	A	B	C	D
2	A	B	C	D
3	A	B	C	D
4	A	B	C	D
5	A	B	C	D
6	A	B	C	D
7	A	B	C	D
8	A	B	C	D
9	A	B	C	D
10	A	B	C	D
11	A	B	C	D
12	A	B	C	D
13	A	B	C	D
14	A	B	C	D
15	A	B	C	D
16	A	B	C	D
17	A	B	C	D
18	A	B	C	D
19	A	B	C	D
20	A	B	C	D
21	A	B	C	D
22	A	B	C	D
23	A	B	C	D
24	A	B	C	D
25	A	B	C	D
26	A	B	C	D
27	A	B	C	D
28	A	B	C	D
29	A	B	C	D
30	A	B	C	D
31	A	B	C	D
32	A	B	C	D
33	A	B	C	D
34	A	B	C	D
35	A	B	C	D
36	A	B	C	D
37	A	B	C	D
38	A	B	C	D
39	A	B	C	D
40	A	B	C	D
41	A	B	C	D
42	A	B	C	D
43	A	B	C	D
44	A	B	C	D
45	A	B	C	D
46	A	B	C	D
47	A	B	C	D
48	A	B	C	D
49	A	B	C	D
50	A	B	C	D
51	A	B	C	D
52	A	B	C	D
53	A	B	C	D
54	A	B	C	D
55	A	B	C	D
56	A	B	C	D
57	A	B	C	D
58	A	B	C	D
59	A	B	C	D
60	A	B	C	D
61	A	B	C	D
62	A	B	C	D
63	A	B	C	D
64	A	B	C	D
65	A	B	C	D

PARTE 2 (Rodee con un círculo la respuesta elegida)

	Nunca	Alguna vez	Frecuentemente	Siempre
1	A	B	C	D
2	A	B	C	D
3	A	B	C	D
4	A	B	C	D
5	A	B	C	D
6	A	B	C	D
7	A	B	C	D
8	A	B	C	D
9	A	B	C	D
10	A	B	C	D
11	A	B	C	D
12	A	B	C	D
13	A	B	C	D
14	A	B	C	D
15	A	B	C	D
16	A	B	C	D
17	A	B	C	D
18	A	B	C	D
19	A	B	C	D
20	A	B	C	D
21	A	B	C	D
22	A	B	C	D
23	A	B	C	D
24	A	B	C	D
25	A	B	C	D
26	A	B	C	D
27	A	B	C	D
28	A	B	C	D
29	A	B	C	D
30	A	B	C	D
31	A	B	C	D
32	A	B	C	D
33	A	B	C	D
34	A	B	C	D
35	A	B	C	D
36	A	B	C	D
37	A	B	C	D
38	A	B	C	D
39	A	B	C	D
40	A	B	C	D
41	A	B	C	D
42	A	B	C	D
43	A	B	C	D
44	A	B	C	D
45	A	B	C	D
46	A	B	C	D
47	A	B	C	D
48	A	B	C	D
49	A	B	C	D
50	A	B	C	D
51	A	B	C	D
52	A	B	C	D
53	A	B	C	D
54	A	B	C	D
55	A	B	C	D
56	A	B	C	D
57	A	B	C	D
58	A	B	C	D
59	A	B	C	D
60	A	B	C	D
61	A	B	C	D
62	A	B	C	D
63	A	B	C	D
64	A	B	C	D
65	A	B	C	D
66	A	B	C	D
67	A	B	C	D
68	A	B	C	D
69	A	B	C	D
70	A	B	C	D
71	A	B	C	D
72	A	B	C	D
73	A	B	C	D
74	A	B	C	D
75	A	B	C	D
76	A	B	C	D
77	A	B	C	D
78	A	B	C	D
79	A	B	C	D
80	A	B	C	D
81	A	B	C	D
82	A	B	C	D
83	A	B	C	D
84	A	B	C	D
85	A	B	C	D
86	A	B	C	D
87	A	B	C	D
88	A	B	C	D
89	A	B	C	D
90	A	B	C	D

COMPRUEBE QUE HA CONTESTADO A TODAS LAS FRASES Y NO DEJA NINGUNA EN BLANCO.

EIS. CUESTIONARIO DE ESTRATEGIAS COGNITIVAS
DE INTERACCIÓN SOCIAL
Díaz-Aguado, M. J. (1985)

Nombre y apellidos:

Edad y curso:

Fecha de la evaluación:

Instrucciones:

A continuación vamos a comentar varias situaciones en las que se encuentra una persona de tu edad. Debes pensar sobre estas situaciones y después indicar qué podría hacer esta persona en esa situación. Enumera todas las formas que se te ocurran para resolver cada situación.

1. Juan (Ana) acaba de llegar a un colegio nuevo y tiene muchas ganas de hacerse amigo(a) de un niño(a) que está sentado en la mesa de al lado. ¿Qué puede hacer para conseguirlo?
2. Pablo (Eva) se encuentra en el recreo con un niño más pequeño que está llorando porque se ha caído. ¿Cómo puede consolarlo?
3. Un día, Enrique (Cristina) llevó un coche de juguete (una muñeca) al colegio y un niño(a) de su clase se lo quitó. ¿Qué podría hacer para que se lo devolviera?
4. Fernando (Rosa) tiene muchas ganas de jugar con el tren (la cocina) que le han regalado en su cumpleaños, y su hermano(a) tiene ganas de ver la televisión. ¿Cómo puede convencerle para que juegue con él(ella) al tren (a hacer comiditas)?

EIS. CUESTIONARIO DE ESTRATEGIAS COGNITIVAS
DE INTERACCIÓN SOCIAL
Díaz-Aguado, M. J. (1985)

5. Al salir del recreo, Pedro (Marta) se encuentra a cuatro niños(as) jugando a las adivinanzas y le apetece mucho jugar con ellos(as). ¿Qué puede hacer para que le dejen jugar?

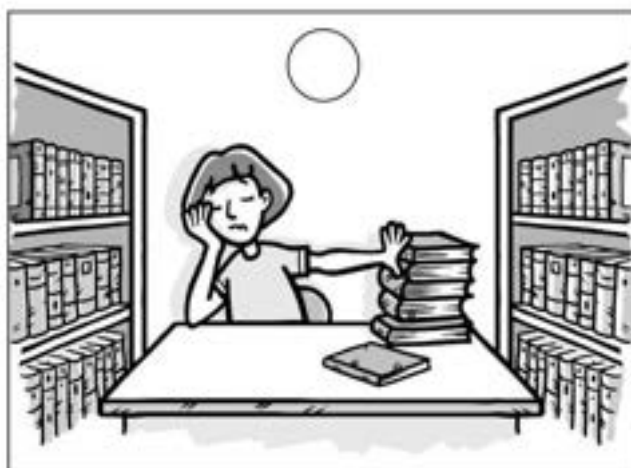
6. Cuando Juan (Ana) salía un día de clase vio que Fernando tenía unos caramelos y le pidió uno, pero Fernando le contestó que le quedaban pocos. ¿Cómo podía convencerle para que le diera un caramelo?

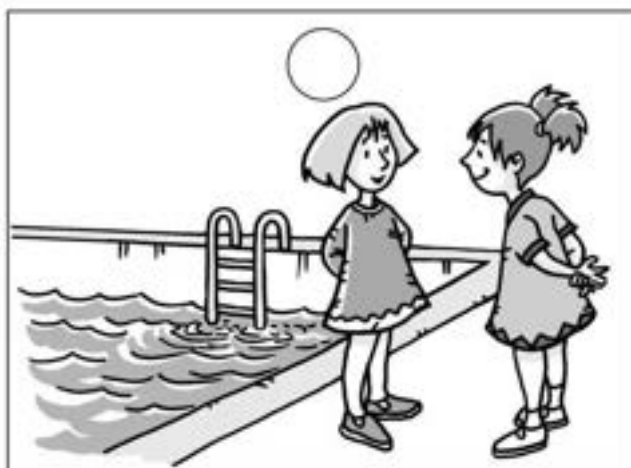
7. Enrique (Cristina) ve que unos niños(as) le han quitado el bocadillo a un amigo (a) suyo (a). ¿Qué puede hacer para que se lo devuelvan?

8. Fernando (Rosa) se encuentra un día con unos niños de la clase de al lado que se están riendo de Jaime (Pilar), un(a) niño(a) más pequeño(a), y se da cuenta de que Jaime (Pilar) está triste. ¿Qué puede hacer para que no se rían de él (ella)?







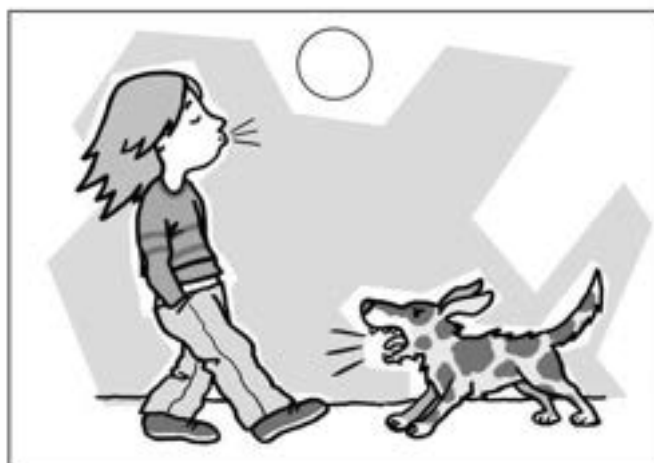










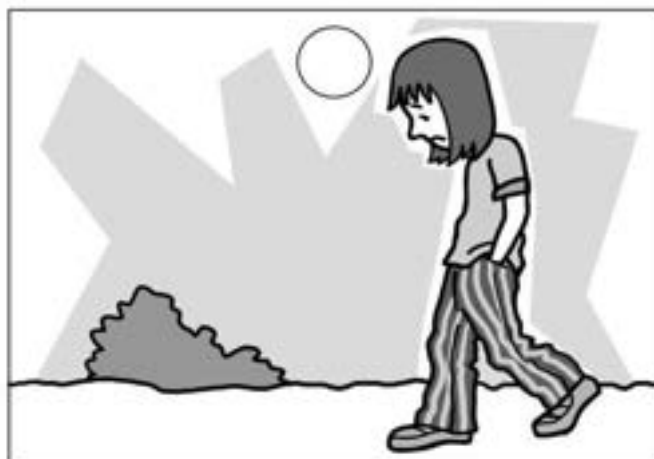




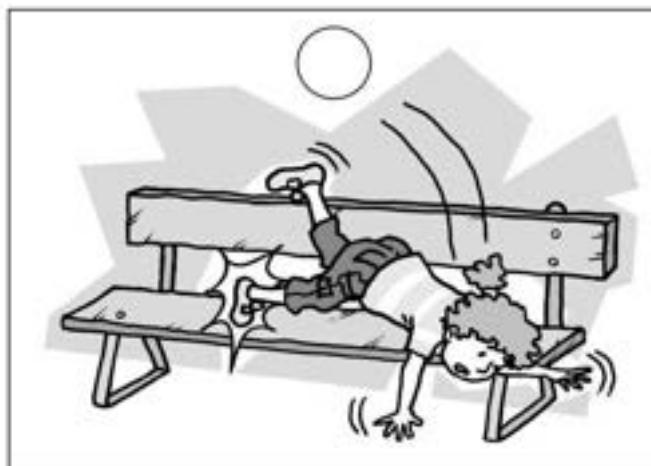






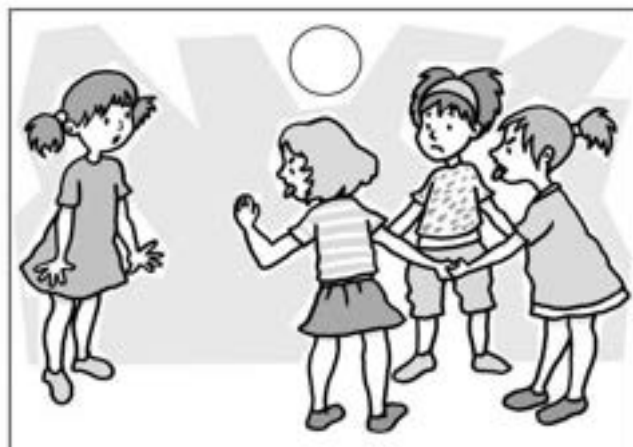














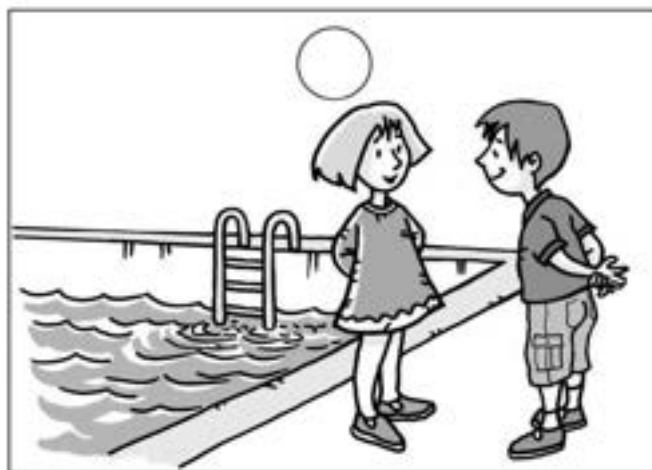




















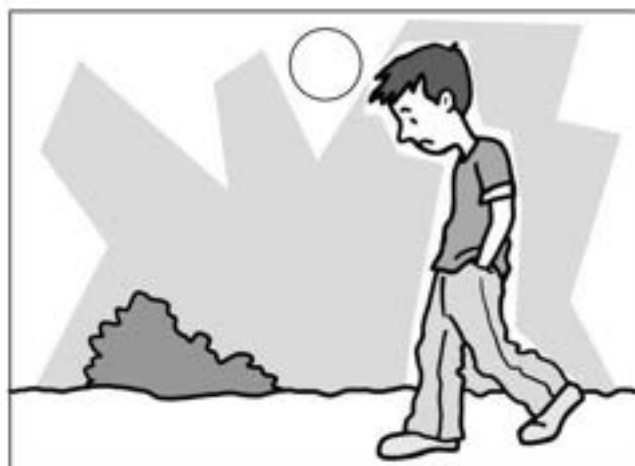










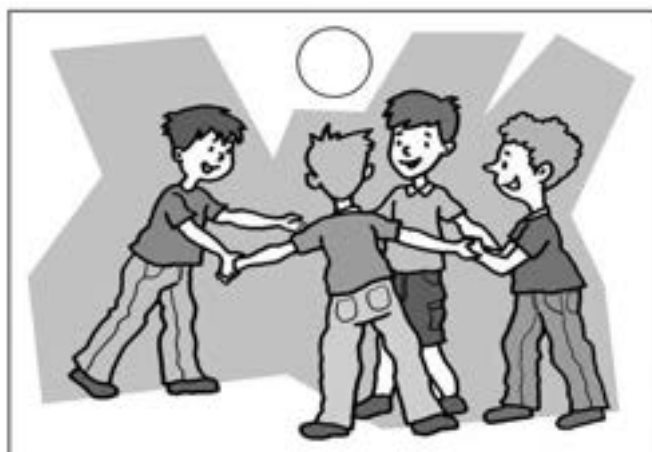
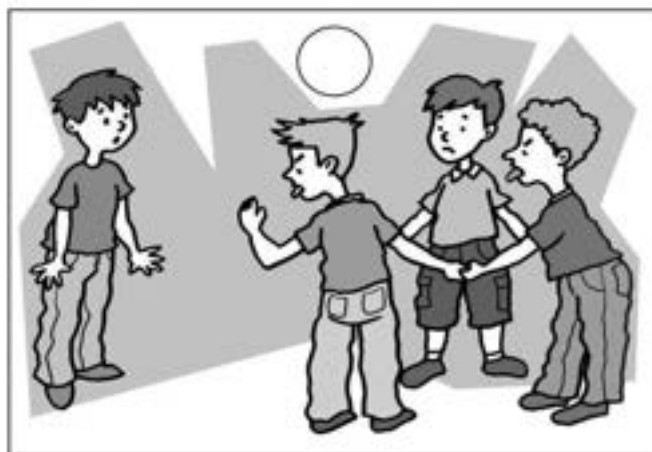
















CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA VERSIÓN NIÑOS

Nombre del alumno.

1. ¿Qué es lo que más te ha gustado de la experiencia de juego que hemos realizado? ¿Qué te ha aportado?
2. Indica los juegos que más te han gustado y también los que menos, explicando por qué.
3. ¿Qué opinas sobre el debate que hacemos al finalizar los juegos?
4. ¿Has aprendido algo en esta fase de los juegos cooperativos?
5. ¿Qué tipo de juego prefieres, los tradicionales, en los que una persona gana y las demás pierden, o los cooperativos, en los que nadie gana ni pierde? Explica la razón de tu respuesta.

Guía de pautas: Entrevista en profundidad a la Docente que lleva a cabo la experiencia educativa basado en el juego artístico.

Guía de pautas:

Entrevistas en profundidad, a la Docente que lleva a cabo la experiencia educativa basado en el juego artístico. Buenos días/tardes. Hoy nos encontramos, especialmente para que Ud. Pueda contarme acerca de la experiencia educativa que Ud. Ha llevado adelante y quiero que Ud. libremente pueda evaluar el dispositivo, pueda hablar libremente, sin dejar desde su experiencia todo lo que Ud. Considere, porque me permite conocer cómo se puede mejorar, tanto en el diseño de las dinámicas, como en los recursos. Y siéntase libre de compartir sus ideas, aquí no hay respuestas correctas o incorrectas, lo que importa es justamente su opinión sincera. Cabe aclarar que la información es sólo para nuestro trabajo, sus respuestas serán unidas a otras opiniones de manera anónima. Toda la información que ud. Nos brinde será de mucha utilidad, por eso voy a grabar la conversación y agilizar la toma de la información. Tomar notas a mano demora mucho tiempo y se pueden perder cuestiones importantes. ¿Existe algún inconveniente en que grabemos la conversación? El uso de la grabación es sólo a los fines de análisis. ¡Desde ya muchas gracias por su tiempo!

La entrevista se organiza en relación a tres ejes de contenido:

- 1) El grado de satisfacción de los estudiantes con la experiencia realizada basada en el juego artístico desde su perspectiva.
- 2) Talleres y/ o juegos artísticos que han tenido un mayor interés para los niños y niñas. Razones que adjudica.
- 3) Cambios positivos más significativos que ha observado en los niños y niñas que han participado de la experiencia educativa.

Anexo II – Resultados Cuantitativos

```
> library(readxl)
> pic <- read_excel("D:/Desktop/de Andrea Porello.xlsx",
+                   sheet = "Hoja1")
>
> names(pic)<-c("grupo", "narrativa", "grafica", "total")
> t.test(narrativa~grupo, data=pic)

      welch Two Sample t-test

data:  narrativa by grupo
t = 5.1754, df = 37.119, p-value = 0.000008128
alternative hypothesis: true difference in means is not equal to 0
95 percent confidence interval:
 13.12709 30.01577
sample estimates:
mean in group A mean in group B
 48.33333      26.76190

> t.test(grafica~grupo, data=pic)

      welch Two Sample t-test

data:  grafica by grupo
t = 0.73096, df = 33.3, p-value = 0.4699
alternative hypothesis: true difference in means is not equal to 0
95 percent confidence interval:
 -2.291656  4.863084
sample estimates:
mean in group A mean in group B
 16.71429      15.42857

> t.test(total~grupo, data=pic)

      welch Two Sample t-test

data:  total by grupo
t = 4.7072, df = 38.816, p-value = 0.00003169
alternative hypothesis: true difference in means is not equal to 0
95 percent confidence interval:
 12.87096 32.27190
sample estimates:
mean in group A mean in group B
 64.76190      42.19048

>
> eis<- read_excel("D:/Desktop/de Andrea Porello.xlsx",
+                 sheet = "hoja2")
> names(eis)<-c("grupo", "directas_pre", "indirectas_pre", "totales_pre",
+             "agresivas_pre",
+             "directas_post", "indirectas_post", "totales_post",
+             "agresivas_post")
>
> t.test(directas_pre~grupo, data=eis)

      welch Two Sample t-test

data:  directas_pre by grupo
```



```

t = -2.9354, df = 35.021, p-value = 0.005848
alternative hypothesis: true difference in means is not equal to 0
95 percent confidence interval:
 -2.335979 -0.425926
sample estimates:
mean in group A mean in group B
 2.619048      4.000000

> t.test(directas_post~grupo, data=eis)

welch Two Sample t-test

data: directas_post by grupo
t = 0.60952, df = 34.644, p-value = 0.5462
alternative hypothesis: true difference in means is not equal to 0
95 percent confidence interval:
 -0.6662513  1.2376798
sample estimates:
mean in group A mean in group B
 3.285714      3.000000

> eis.A<-subset(eis, grupo=="A")
> t.test(eis.A$directas_pre, eis.A$directas_post, paired=TRUE)

Paired t-test

data: eis.A$directas_pre and eis.A$directas_post
t = -1.4676, df = 20, p-value = 0.1578
alternative hypothesis: true difference in means is not equal to 0
95 percent confidence interval:
 -1.6142297  0.2808963
sample estimates:
mean of the differences
 -0.6666667

> eis.B<-subset(eis, grupo=="B")
> t.test(eis.B$directas_pre, eis.B$directas_post, paired=TRUE)

Paired t-test

data: eis.B$directas_pre and eis.B$directas_post
t = 2.5617, df = 20, p-value = 0.0186
alternative hypothesis: true difference in means is not equal to 0
95 percent confidence interval:
 0.1857232  1.8142768
sample estimates:
mean of the differences
 1

>
> t.test(indirectas_pre~grupo, data=eis)

welch Two Sample t-test

data: indirectas_pre by grupo
t = 2.0394, df = 37.218, p-value = 0.04856
alternative hypothesis: true difference in means is not equal to 0
95 percent confidence interval:
 0.00572166  1.70856405
sample estimates:
mean in group A mean in group B
 3.047619      2.190476

```

```

> t.test(indirectas_post~grupo, data=eis)

    Welch Two Sample t-test

data:  indirectas_post by grupo
t = 2.7221, df = 38.943, p-value = 0.009653
alternative hypothesis: true difference in means is not equal to 0
95 percent confidence interval:
 0.3547606 2.4071441
sample estimates:
mean in group A mean in group B
    3.952381      2.571429

> t.test(eis.A$indirectas_pre, eis.A$indirectas_post, paired=TRUE)

    Paired t-test

data:  eis.A$indirectas_pre and eis.A$indirectas_post
t = -1.9787, df = 20, p-value = 0.06178
alternative hypothesis: true difference in means is not equal to 0
95 percent confidence interval:
 -1.8585521 0.0490283
sample estimates:
mean of the differences
    -0.9047619

> t.test(eis.B$indirectas_pre, eis.B$indirectas_post, paired=TRUE)

    Paired t-test

data:  eis.B$indirectas_pre and eis.B$indirectas_post
t = -1.1394, df = 20, p-value = 0.268
alternative hypothesis: true difference in means is not equal to 0
95 percent confidence interval:
 -1.0783988 0.3164941
sample estimates:
mean of the differences
    -0.3809524

>
>
> t.test(totales_pre~grupo, data=eis)

    Welch Two Sample t-test

data:  totales_pre by grupo
t = -1.2487, df = 38.085, p-value = 0.2194
alternative hypothesis: true difference in means is not equal to 0
95 percent confidence interval:
 -1.3729406 0.3253216
sample estimates:
mean in group A mean in group B
    5.666667      6.190476

> t.test(totales_post~grupo, data=eis)

    Welch Two Sample t-test

data:  totales_post by grupo
t = 3.8933, df = 39.858, p-value = 0.0003675
alternative hypothesis: true difference in means is not equal to 0
95 percent confidence interval:
 0.8242767 2.6042947

```

```

sample estimates:
mean in group A mean in group B
    7.285714      5.571429

> t.test(eis.A$totales_pre, eis.A$totales_post, paired=TRUE)

    Paired t-test

data:  eis.A$totales_pre and eis.A$totales_post
t = -4.25, df = 20, p-value = 0.0003921
alternative hypothesis: true difference in means is not equal to 0
95 percent confidence interval:
 -2.4137004 -0.8243949
sample estimates:
mean of the differences
    -1.619048

> t.test(eis.B$totales_pre, eis.B$totales_post, paired=TRUE)

    Paired t-test

data:  eis.B$totales_pre and eis.B$totales_post
t = 1.625, df = 20, p-value = 0.1198
alternative hypothesis: true difference in means is not equal to 0
95 percent confidence interval:
 -0.1756051  1.4137004
sample estimates:
mean of the differences
    0.6190476

>
> t.test(agresivas_pre~grupo, data=eis)

    Welch Two Sample t-test

data:  agresivas_pre by grupo
t = 1.9614, df = 38.998, p-value = 0.057
alternative hypothesis: true difference in means is not equal to 0
95 percent confidence interval:
 -0.01725165  1.12201355
sample estimates:
mean in group A mean in group B
    1.600000      1.047619

> t.test(agresivas_post~grupo, data=eis)

    Welch Two Sample t-test

data:  agresivas_post by grupo
t = -5.3482, df = 37.105, p-value = 0.000004753
alternative hypothesis: true difference in means is not equal to 0
95 percent confidence interval:
 -2.1010562 -0.9465628
sample estimates:
mean in group A mean in group B
    0.7142857      2.2380952

> t.test(eis.A$agresivas_pre, eis.A$agresivas_post, paired=TRUE)

    Paired t-test

data:  eis.A$agresivas_pre and eis.A$agresivas_post
t = 3.3441, df = 19, p-value = 0.003409

```

```

alternative hypothesis: true difference in means is not equal to 0
95 percent confidence interval:
 0.3180042 1.3819958
sample estimates:
mean of the differences
      0.85

> t.test(eis.B$agresivas_pre, eis.B$agresivas_post, paired=TRUE)

      Paired t-test

data:  eis.B$agresivas_pre and eis.B$agresivas_post
t = -3.8949, df = 20, p-value = 0.0008995
alternative hypothesis: true difference in means is not equal to 0
95 percent confidence interval:
 -1.8280581 -0.5528942
sample estimates:
mean of the differences
      -1.190476

>
> autoconcepto <- read_excel("D:/Desktop/de Andrea Porello.xlsx",
+                           sheet = "autccpto")
> names(autoconcepto)
[1] "grupo" "Pretest" "Postest"
> grupo_A<-subset(autoconcepto, autoconcepto$grupo=="A")
> grupo_B<-subset(autoconcepto, autoconcepto$grupo=="B")
>
> t.test(Pretest~grupo, data = autoconcepto)

      Welch Two Sample t-test

data:  Pretest by grupo
t = -0.1294, df = 35.885, p-value = 0.8978
alternative hypothesis: true difference in means is not equal to 0
95 percent confidence interval:
 -1.588119  1.397643
sample estimates:
mean in group A mean in group B
      16.71429      16.80952

> t.test(Postest~grupo, data = autoconcepto)

      Welch Two Sample t-test

data:  Postest by grupo
t = 0.56793, df = 38.939, p-value = 0.5733
alternative hypothesis: true difference in means is not equal to 0
95 percent confidence interval:
 -1.152753  2.052753
sample estimates:
mean in group A mean in group B
      17.00      16.55

>
> t.test(grupo_A$Pretest, grupo_A$Postest, paired=TRUE)

      Paired t-test

data:  grupo_A$Pretest and grupo_A$Postest
t = -0.6704, df = 20, p-value = 0.5103
alternative hypothesis: true difference in means is not equal to 0
95 percent confidence interval:

```

```

-1.1747182  0.6032896
sample estimates:
mean of the differences
      -0.2857143

> t.test(grupo_B$Pretest, grupo_B$Postest, paired=TRUE)

      Paired t-test

data: grupo_B$Pretest and grupo_B$Postest
t = 0.56221, df = 19, p-value = 0.5805
alternative hypothesis: true difference in means is not equal to 0
95 percent confidence interval:
 -0.8168531  1.4168531
sample estimates:
mean of the differences
      0.3

>
> BAS <- read_excel("D:/Desktop/de Andrea Porello.xlsx",
+                 sheet = "BAS_formateado")
> grupo_A<-subset(BAS, BAS$Grupo=="A")
> grupo_B<-subset(BAS, BAS$Grupo=="B")
>
> t.test(Liderazgo_pre~Grupo, data = BAS)

      Welch Two Sample t-test

data: Liderazgo_pre by Grupo
t = -1.3442, df = 35.129, p-value = 0.1875
alternative hypothesis: true difference in means is not equal to 0
95 percent confidence interval:
 -12.669910  2.574671
sample estimates:
mean in group A mean in group B
      28.85714      33.90476

> t.test(Liderazgo_post~Grupo, data = BAS)

      Welch Two Sample t-test

data: Liderazgo_post by Grupo
t = 2.5357, df = 39.997, p-value = 0.01523
alternative hypothesis: true difference in means is not equal to 0
95 percent confidence interval:
  1.468955 13.007236
sample estimates:
mean in group A mean in group B
      39.04762      31.80952

> t.test(grupo_A$Liderazgo_pre, grupo_A$Liderazgo_post)

      Welch Two Sample t-test

data: grupo_A$Liderazgo_pre and grupo_A$Liderazgo_post
t = -3.4877, df = 39.946, p-value = 0.0012
alternative hypothesis: true difference in means is not equal to 0
95 percent confidence interval:
 -16.095918  -4.285034
sample estimates:
mean of x mean of y
      28.85714      39.04762

```

```

> t.test(grupo_B$Liderazgo_pre, grupo_B$Liderazgo_post)

    Welch Two Sample t-test

data: grupo_B$Liderazgo_pre and grupo_B$Liderazgo_post
t = 0.56583, df = 34.213, p-value = 0.5752
alternative hypothesis: true difference in means is not equal to 0
95 percent confidence interval:
 -5.428386  9.618863
sample estimates:
mean of x mean of y
 33.90476  31.80952

>
> t.test(Jovialidad_pre~Grupo, data = BAS)

    Welch Two Sample t-test

data: Jovialidad_pre by Grupo
t = -1.786, df = 39.31, p-value = 0.08181
alternative hypothesis: true difference in means is not equal to 0
95 percent confidence interval:
 -7.5135814  0.4659624
sample estimates:
mean in group A mean in group B
 26.57143      30.09524

> t.test(Jovialidad_post~Grupo, data = BAS)

    Welch Two Sample t-test

data: Jovialidad_post by Grupo
t = 2.316, df = 39.676, p-value = 0.02581
alternative hypothesis: true difference in means is not equal to 0
95 percent confidence interval:
 0.526656 7.759058
sample estimates:
mean in group A mean in group B
 30.47619      26.33333

> t.test(grupo_A$Jovialidad_pre, grupo_A$Jovialidad_post)

    Welch Two Sample t-test

data: grupo_A$Jovialidad_pre and grupo_A$Jovialidad_post
t = -2.2023, df = 39.781, p-value = 0.03351
alternative hypothesis: true difference in means is not equal to 0
95 percent confidence interval:
 -7.4888764 -0.3206474
sample estimates:
mean of x mean of y
 26.57143  30.47619

> t.test(grupo_B$Jovialidad_pre, grupo_B$Jovialidad_post)

    Welch Two Sample t-test

data: grupo_B$Jovialidad_pre and grupo_B$Jovialidad_post
t = 1.8931, df = 39.465, p-value = 0.06569
alternative hypothesis: true difference in means is not equal to 0
95 percent confidence interval:
 -0.2559664  7.7797759
sample estimates:

```

```

mean of x mean of y
30.09524 26.33333

>
>
> t.test(Sensibilidad_social_pre~Grupo, data = BAS)

welch Two Sample t-test

data: Sensibilidad_social_pre by Grupo
t = -1.1043, df = 38.74, p-value = 0.2763
alternative hypothesis: true difference in means is not equal to 0
95 percent confidence interval:
-8.765767 2.575291
sample estimates:
mean in group A mean in group B
26.71429 29.80952

> t.test(Sensibilidad_social_post~Grupo, data = BAS)

welch Two Sample t-test

data: Sensibilidad_social_post by Grupo
t = 2.8744, df = 39.713, p-value = 0.006474
alternative hypothesis: true difference in means is not equal to 0
95 percent confidence interval:
1.850871 10.625320
sample estimates:
mean in group A mean in group B
34.04762 27.80952

> t.test(grupo_A$Sensibilidad_social_pre, grupo_A$Sensibilidad_social_post)

welch Two Sample t-test

data: grupo_A$Sensibilidad_social_pre and grupo_A$Sensibilidad_social_post
t = -3.1633, df = 38.488, p-value = 0.003042
alternative hypothesis: true difference in means is not equal to 0
95 percent confidence interval:
-12.024471 -2.642196
sample estimates:
mean of x mean of y
26.71429 34.04762

> t.test(grupo_B$Sensibilidad_social_pre, grupo_B$Sensibilidad_social_post)

welch Two Sample t-test

data: grupo_B$Sensibilidad_social_pre and grupo_B$Sensibilidad_social_post
t = 0.74579, df = 36.91, p-value = 0.4605
alternative hypothesis: true difference in means is not equal to 0
95 percent confidence interval:
-3.434125 7.434125
sample estimates:
mean of x mean of y
29.80952 27.80952

>
>

```

```

> t.test(Respeto_autocontrol_pre~Grupo, data = BAS)

    Welch Two Sample t-test

data:  Respeto_autocontrol_pre by Grupo
t = 0.16621, df = 39.56, p-value = 0.8688
alternative hypothesis: true difference in means is not equal to 0
95 percent confidence interval:
 -6.911177  8.149272
sample estimates:
mean in group A mean in group B
    43.76190     43.14286

> t.test(Respeto_autocontrol_post~Grupo, data = BAS)

    Welch Two Sample t-test

data:  Respeto_autocontrol_post by Grupo
t = 4.3783, df = 33.968, p-value = 0.0001083
alternative hypothesis: true difference in means is not equal to 0
95 percent confidence interval:
  4.107961 11.225372
sample estimates:
mean in group A mean in group B
    46.85714     39.19048

> t.test(grupo_A$Respeto_autocontrol_pre, grupo_A$Respeto_autocontrol_post)

    Welch Two Sample t-test

data:  grupo_A$Respeto_autocontrol_pre and grupo_A$Respeto_autocontrol_post
t = -1.1623, df = 25.605, p-value = 0.2558
alternative hypothesis: true difference in means is not equal to 0
95 percent confidence interval:
 -8.573159  2.382683
sample estimates:
mean of x mean of y
    43.76190    46.85714

> t.test(grupo_B$Respeto_autocontrol_pre, grupo_B$Respeto_autocontrol_post)

    Welch Two Sample t-test

data:  grupo_B$Respeto_autocontrol_pre and grupo_B$Respeto_autocontrol_post
t = 1.2595, df = 30.518, p-value = 0.2174
alternative hypothesis: true difference in means is not equal to 0
95 percent confidence interval:
 -2.451752 10.356513
sample estimates:
mean of x mean of y
    43.14286    39.19048

>
>
> t.test(Agresividad_terquedad_pre~Grupo, data = BAS)

    Welch Two Sample t-test

data:  Agresividad_terquedad_pre by Grupo

```



```

t = 0.065697, df = 36.071, p-value = 0.948
alternative hypothesis: true difference in means is not equal to 0
95 percent confidence interval:
-4.266883  4.552597
sample estimates:
mean in group A mean in group B
  3.809524      3.666667

> t.test(Agresividad_terquedad_post~Grupo, data = BAS)

welch Two Sample t-test

data: Agresividad_terquedad_post by Grupo
t = -1.3936, df = 24.972, p-value = 0.1757
alternative hypothesis: true difference in means is not equal to 0
95 percent confidence interval:
-6.135727  1.183346
sample estimates:
mean in group A mean in group B
  3.333333      5.809524

> t.test(grupo_A$Agresividad_terquedad_pre, grupo_A$Agresividad_terquedad_post)

welch Two Sample t-test

data: grupo_A$Agresividad_terquedad_pre and grupo_A$Agresividad_terquedad_post
t = 0.34207, df = 28.514, p-value = 0.7348
alternative hypothesis: true difference in means is not equal to 0
95 percent confidence interval:
-2.373029  3.325410
sample estimates:
mean of x mean of y
  3.809524  3.333333

> t.test(grupo_B$Agresividad_terquedad_pre, grupo_B$Agresividad_terquedad_post)

welch Two Sample t-test

data: grupo_B$Agresividad_terquedad_pre and grupo_B$Agresividad_terquedad_post
t = -0.87868, df = 39.869, p-value = 0.3848
alternative hypothesis: true difference in means is not equal to 0
95 percent confidence interval:
-7.072216  2.786501
sample estimates:
mean of x mean of y
  3.666667  5.809524

>
> t.test(Apatia_retramiento_pre~Grupo, data = BAS)

welch Two Sample t-test

data: Apatia_retramiento_pre by Grupo
t = -0.34974, df = 39.406, p-value = 0.7284
alternative hypothesis: true difference in means is not equal to 0
95 percent confidence interval:
-5.166858  3.643049
sample estimates:
mean in group A mean in group B

```

```

4.285714      5.047619
> t.test(Apatia_retraimiento_post~Grupo, data = BAS)

welch Two Sample t-test

data:  Apatia_retraimiento_post by Grupo
t = -1.2478, df = 36.344, p-value = 0.2201
alternative hypothesis: true difference in means is not equal to 0
95 percent confidence interval:
 -6.499431  1.547050
sample estimates:
mean in group A mean in group B
  3.333333      5.809524

> t.test(grupo_A$Apatia_retraimiento_pre, grupo_A$Apatia_retraimient
o_post)

welch Two Sample t-test

data:  grupo_A$Apatia_retraimiento_pre and grupo_A$Apatia_retraimien
to_post
t = 0.51453, df = 38.23, p-value = 0.6098
alternative hypothesis: true difference in means is not equal to 0
95 percent confidence interval:
 -2.793965  4.698727
sample estimates:
mean of x mean of y
 4.285714  3.333333

> t.test(grupo_B$Apatia_retraimiento_pre, grupo_B$Apatia_retraimient
o_post)

welch Two Sample t-test

data:  grupo_B$Apatia_retraimiento_pre and grupo_B$Apatia_retraimien
to_post
t = -0.33228, df = 39.993, p-value = 0.7414
alternative hypothesis: true difference in means is not equal to 0
95 percent confidence interval:
 -5.396145  3.872336
sample estimates:
mean of x mean of y
 5.047619  5.809524

>
>
> t.test(Ansiedad_timidez_pre~Grupo, data = BAS)

welch Two Sample t-test

data:  Ansiedad_timidez_pre by Grupo
t = -0.9899, df = 32.602, p-value = 0.3295
alternative hypothesis: true difference in means is not equal to 0
95 percent confidence interval:
 -4.657105  1.609486
sample estimates:
mean in group A mean in group B
  3.142857      4.666667

> t.test(Ansiedad_timidez_post~Grupo, data = BAS)

welch Two Sample t-test

```

```

data: Ansiedad_timidez_post by Grupo
t = -3.0717, df = 31.116, p-value = 0.004396
alternative hypothesis: true difference in means is not equal to 0
95 percent confidence interval:
 -5.783943 -1.168438
sample estimates:
mean in group A mean in group B
 3.190476      6.666667

> t.test(grupo_A$Ansiedad_timidez_pre, grupo_A$Ansiedad_timidez_post
)

      welch Two Sample t-test

data: grupo_A$Ansiedad_timidez_pre and grupo_A$Ansiedad_timidez_pos
t
t = -0.049684, df = 35.617, p-value = 0.9607
alternative hypothesis: true difference in means is not equal to 0
95 percent confidence interval:
 -1.992137  1.896899
sample estimates:
mean of x mean of y
 3.142857  3.190476

> t.test(grupo_B$Ansiedad_timidez_pre, grupo_B$Ansiedad_timidez_post
)

      welch Two Sample t-test

data: grupo_B$Ansiedad_timidez_pre and grupo_B$Ansiedad_timidez_pos
t
t = -1.2101, df = 37.079, p-value = 0.2339
alternative hypothesis: true difference in means is not equal to 0
95 percent confidence interval:
 -5.348648  1.348648
sample estimates:
mean of x mean of y
 4.666667  6.666667

>
> t.test(Criterial_social_pre~Grupo, data = BAS)

      welch Two Sample t-test

data: Criterial_social_pre by Grupo
t = -1.7857, df = 38.491, p-value = 0.08203
alternative hypothesis: true difference in means is not equal to 0
95 percent confidence interval:
 -6.9074761  0.4312856
sample estimates:
mean in group A mean in group B
 36.23810      39.47619

> t.test(Criterial_social_post~Grupo, data = BAS)

      welch Two Sample t-test

data: Criterial_social_post by Grupo
t = 3.0065, df = 36.946, p-value = 0.004731
alternative hypothesis: true difference in means is not equal to 0
95 percent confidence interval:
 1.630158  8.369842

```

```

sample estimates:
mean in group A mean in group B
    39.09524      34.09524

> t.test(grupo_A$Criterial_social_pre, grupo_A$Criterial_social_post
)

      welch Two Sample t-test

data: grupo_A$Criterial_social_pre and grupo_A$Criterial_social_pos
t
t = -1.8824, df = 39.18, p-value = 0.06723
alternative hypothesis: true difference in means is not equal to 0
95 percent confidence interval:
 -5.9268247  0.2125389
sample estimates:
mean of x mean of y
 36.23810  39.09524

> t.test(grupo_B$Criterial_social_pre, grupo_B$Criterial_social_post
)

      welch Two Sample t-test

data: grupo_B$Criterial_social_pre and grupo_B$Criterial_social_pos
t
t = 2.7787, df = 39.899, p-value = 0.008281
alternative hypothesis: true difference in means is not equal to 0
95 percent confidence interval:
 1.466787  9.295117
sample estimates:
mean of x mean of y
 39.47619  34.09524

```

Anexo III – Resultados Cualitativos

Matriz descriptora del proceso codificación y categorización. Cuestionario de evaluación de los estudiantes

Participantes	Grado de Placer	Acatamiento y reflexión acerca de las reglas del juego cooperativo	Preferencia de juegos cooperativos y/o competitivos	Juegos artísticos elegidos que más gustaron
1	*Estar con mis amigos *Hacer mandalas *Divertirme	*Aprendí a que Nadie gana y nadie pierde. *Aprendí que debemos ser más creativos y tener amigos que nos ayudan *Divertirme *Estar con mis amigos	*Los cooperativos porque nadie pierde nadie gana.	Todos. El que más le gustó el de las galletitas Taller 6: Juego 13, ¡Un mandala delicioso! No indica por qué.
2	*No hay respuestas correctas ni incorrectas.	*Que Nadie gana ni nadie pierde, *lo importante es que juguemos juntos. *Ser más solidario		Taller 6: Juego N° 11, Un color anaranjado para mi arco iris Taller 5: Juego N° 10, Imagina ¿qué sucede ahí? Los juegos que creamos los mandalas propios: Taller 2: Juego N° 3, "Somos burbujas" Taller 3: Juego N° 4, Los mandalas y el color Taller 8: Juego N° 18, A crear un mandala con iconografía propia, te lo cuento sin palabras Taller 9: Juego N° 20, Un mandala virtuoso Taller 10, Juego N° 22, Un mandala para la amistad Taller 11, Juego N° 24, Un color violeta para mi arco iris Taller 11, Juego N° 25, Un mandala de despedida y bienvenida Taller 12, Juego N° 26, Mandalas para la paz Crear mandalas con elementos era divertido.
3	* Escuchar a los demás y que me escuchen. * Ser más creativo	*Que en estos juegos lo importante no es ganar, porque nadie gana y nadie pierde.	*Cooperativos porque no me gusta que alguien gane y otro pierda.	El último Taller 12: Mandalas para la paz, arte participativo. No indica por qué.

4	<p>*Aprender los colores. *Divertirme con el educador.</p>	<p>*Que en estos juegos lo importante no es ganar, porque nadie gana y nadie pierde. *No Hay cosas creadas correctas o incorrectas. *Escuchar a los demás y que me escuchen. *Ser más creativo. *Divertirme con el educador. *Aprender los colores. *Compartir con mis compañeras.</p>	<p>*Cooperativos porque me gusta compartir con mis compañeras.</p>	<p>El que más le gustó: El de las golosinas Indica porque: cuando la señora dijo que las podíamos comer todos se pusieron felices y yo me las lleve en la mochila. Jajaja! Taller 6: Juego 13, ¡Un mandala delicioso!</p>
5	<p>*Meditar, relajar (juegos de imaginación) *Pensar.</p>	<p>*Que en estos juegos lo importante no es ganar, porque nadie gana y nadie pierde. *Meditar y relajar. * Te hacen pensar.</p>	<p>*Los tradicionales porque me encantan.</p>	<p>Juego de taparse los ojos y probar cosas. Taller nº 6: Juego N° 12, Un mandala de aromas y sabores</p>
6	<p>*Meditar, relajar. *Ser más solidario. *Hacer más amigos.</p>	<p>*Que en estos juegos lo importante no es ganar, porque nadie gana y nadie pierde. *Lo importante es trabajar en grupo y respetar al compañero. *Meditar y relajar. *Te hacen pensar. *Ser más solidario. *Hacer más amigos.</p>	<p>*Cooperativos porque me gusta hacer más amigos.</p>	<p>El del mandala grande y el de la masa. Taller 12, Juego N° 26, Mandalas para la paz(Arte participativo) Taller 6: Juego N° 11, Un color anaranjado para mi arco iris.</p>
7	<p>*Compartir/estar con mis amigos. *Meditar, relajar * Aprender a sentir nuevos sentimientos.</p>	<p>*Aprendí a elegir la opción del otro/otra. *A respetar la opinión y las elecciones del compañero.</p>	<p>*Elijo los cooperativos porque si no el que pierde se pone triste y llora.</p>	<p>El de las galletitas, el de la masa y el último que pintamos mandala grande Taller 6: Juego 13, ¡Un mandala delicioso! Taller 6: N° 11, Un color anaranjado para mi arco iris. Taller 12, Juego N° 26, Mandalas para la paz (Arte participativo)</p>

8	<ul style="list-style-type: none"> *Estar en paz. * Ser mejor dibujando. * Ser buen compañero. 	<ul style="list-style-type: none"> *Me encantaron, Sí aprendí. *Estar en paz. * Ser mejor dibujando. * Ser buen compañero. 	Me gustaron todo y el que más me gustó fue el último Taller 12, Juego N° 26, Mandalas para la paz (Arte participativo)	
9	<ul style="list-style-type: none"> *Compartir/estar con mis amigos. *Pintar. 	<ul style="list-style-type: none"> *Me pareció bueno. *Me encantaron. 	<ul style="list-style-type: none"> *Prefiero los tradicionales porque son los que más juego todos los días. 	El de las galletitas y el de la masa. Taller 6: Juego 13, ¡Un mandala! Taller 6: Juego N° 11, Un color anaranjado para mi arco iris.
10	<ul style="list-style-type: none"> *Hacer más amigos. *Correr y saltar. *Divertirme 	<ul style="list-style-type: none"> *Trabajar en equipo es mejor. *Hacer más amigos. *Correr y saltar. *Divertirme. 	<ul style="list-style-type: none"> *Me gustan los cooperativos. *porque nadie pierde ni nade gana. 	Los de pintar Todos o la mayoría No me gusta e de la masa. l Taller 6: Juego N° 11, Un color anaranjado para mi arco iris.
11	<ul style="list-style-type: none"> *Divertirme. *Compartir/estar con mis amigos. *Aprendí a ser buena. * Aprender relajar y a meditar. *Ser más creativo. 	<ul style="list-style-type: none"> *Que un trabajo en equipo es mejor. *A respetar la opinión y las elecciones del compañero. *Divertirme. *Aprendí a ser buena. *Aprender relajar y a meditar. *Ser más creativo. 	<ul style="list-style-type: none"> *Los cooperativos porque a nadie le gusta perder y también porque puede hacer sentir mal a la gente. 	. Taller 9: Juego N° 20, Un mandala virtuoso Taller 10, Juego N° 22, Un mandala para la amistad Taller 11, Juego N° 24, Un color violeta para mi arco iris Taller 11, Juego N° 25, Un mandala de despedida y bienvenida. Taller 12, Juego N° 26 y N° 27, Mandalas para la paz taller 7: Juego N° 16, Un mandala de estación.
12	<ul style="list-style-type: none"> * Pintar mandalas. *Divertirme. 	<ul style="list-style-type: none"> *Nadie pierde y nadie gana. *A que debemos ser más creativos y solidarios. * Divertirme. *A que debemos ser más creativos y solidarios. 	<ul style="list-style-type: none"> *Cooperativo porque así se juega. 	El de la masa y el de Bienvenida y despedida Taller 6: Juego N° 11, Un color anaranjado para mi arco iris. Sesión 11, Juego N° 25, Un mandala de despedida y bienvenida.
13	<ul style="list-style-type: none"> *Aprender relajar y a meditar. *Ser más solidario. *Aprender a expresar lo que se siente. 	<ul style="list-style-type: none"> *A respetar la opinión y las elecciones del compañero. *Aprender a relajar y a meditar. *Ser más solidario. *Aprender a expresar lo que se siente. 	<ul style="list-style-type: none"> *Cooperativos porque todas las ideas son correctas 	* Me gustaron todos. El de la masa. Taller 6: Juego N° 11, Un color anaranjado para mi arco iris.
14	<ul style="list-style-type: none"> * No hay reglas. *Hacen pensar. *Pintar. 	<ul style="list-style-type: none"> *A respetar la opinión y las elecciones del 	<ul style="list-style-type: none"> *Los cooperativos porque nadie 	Todos o la mayoría de los juegos. Y no me gustaron el gustaron El de la masa Taller 6:

	*Divertirme.	compañero, llegar a acuerdos. *Fue lindo me gustó la ronda para mostrar los trabajos de cada uno	gana y nadie pierde.	Juego N° 11, Un color anaranjado para mi arco iris taller 11, bienvenida y despedida Juego N° 25, Un mandala de despedida y bienvenida.
15	*Me gustaron todos los juegos. *Compartir/ estar con mis amigos. *Hacer más amigos.	*A que debatir es bueno. *A respetar la opinión y las elecciones del compañero, llegar a acuerdos. *A que debatir es bueno.	*Los cooperativos porque nadie gana y nadie pierde.	Taller 12, El del mandala grande Juego N° 26, Mandalas para la paz (Arte participativo). Me gustan todos o la mayoría
16	*Me gustaron todos los juegos. *Estar en paz. *Sentir tranquilidad Unión, amor y felicidad	*Nadie pierde y nadie gana. *A que debemos ser más creativos y que debatir es bueno. *A respetar la opinión y las elecciones del compañero, llegar a acuerdos solidarios.	*Los tradicionales porque me gusta competir.	Me gustan todos o la mayoría. “el de las golosinas.Taller 6: Juego 13, ¡Un mandala delicioso!
17	*Compartir/estar con mis amigos *No hay reglas	*A respetar la opinión y las elecciones del compañero. *Que un trabajo en equipo es mejor. *Compartir/ estar con mis amigos		Todos o la mayoría. El último .Taller 12, Juego N° 26, Mandalas para la paz (Arte participativo)
18	*Compartir/estar con mis amigos. *Estar relajado. *Aprender a Meditar, relajar. *Escuchar a los demás y que me escuchen. *Ser más creativo.	*A respetar la opinión y las elecciones del compañero. *Que un trabajo en equipo es mejor.	*Los cooperativos porque es mejor y para que nadie se enoje.	El de los paraguas Taller 9, juego N° 21 Un mandala en movimiento.
19	* Pintar. *Compartir/estar con mis amigos. *Relajarse.	*Que un trabajo en equipo es mejor y más divertido. *Compartir/ estar con mis amigos. *Relajarse.	*Cooperativos porque nadie gana.	Todos o la mayoría. El último. Taller 12, Juego N° 26, Mandalas para la paz (Arte participativo)
20	*Hacer mandalas. * Pintar nuestros propios mandalas.	*Que un trabajo en equipo es mejor. *A respetar la opinión y las	*Los cooperativos porque en los tradicionales	. *Me gustaron todos.

	*Aprender a meditar relajar *Que nadie gane o pierda. *Compartir/estar con mis amigos.	elecciones del compañero, llegar a acuerdos. *Nadie pierde y nadie gana. *A que debemos ser más creativos y solidarios. *Que nadie gane o pierda.	nos peleamos todos.	
21	*Escuchar a los demás y que me escuchen. *Compartir/estar con mis amigos. *Que nadie gane o pierda. *Hacer mandalas.	*Nadie pierde y nadie gana. *A que debemos ser más creativos y solidarios. *Respetar la opinión y las elecciones del compañero. *A que debemos ser más creativos y solidarios.	*Los cooperativos porque nadie gana y nadie pierde.	El Mandala de comida Taller 6: Juego 13, ¡Un mandala delicioso! Un mandala de despedida y bienvenida. Taller 11, Juego N° 25.

Respuestas a la primera pregunta- Lo que más les gustó de la experiencia de juego artístico

Respuestas a la Primera Pregunta ¿Qué es lo que más te ha gustado de la experiencia de juego que hemos realizado? ¿Qué te ha aportado?	Cantidad de niños que remiten al mismo código
Compartir/estar con mis amigos	9
Hacer mandalas	3
Divertirme	3
No hay reglas	3
Escuchar a los demás y que me escuchen	4
Ser más creativo	3
Aprender colores	1
Meditar, relajar	7
Ser más solidario	2
Hacer más amigos	1
Aprender a sentir nuevos sentimientos	1
Estar en paz, tranquilidad	2
Ser mejor dibujando	1
Ser mejor compañero	1
Pintar	3
Correr y saltar	1
Aprender ser buena	1
Sentir unión, amor	1
Que nadie pierda ni gane	1
A pensar	1

Respuestas a la segunda pregunta: Indica los juegos que más le ha gustado a cada estudiante

Juegos que gustaron	Nombre del Taller y N° Juego elegido	Respuestas al mismo código
Mandalas de caramelos (4) El Mandala hecho de comida (1) Galletita (1) Un círculo delicioso (1) Mandalas galletas (2)	Taller 6: Juego 13, ¡Un mandala delicioso!	9
Todos	El dispositivo completo	6
Juego con paraguas	Taller 9, juego N° 21 Un mandala en movimiento.	4
El de la masa	Taller 6 : Juego N° 11, Un color anaranjado para mi arco iris	4
El del yin yan	Taller 11: juego N° 25, De Bienvenida y despedida	3
Los que creamos mandalas propios	Son la mayoría	3
Mandalas de piñas con la naturaleza	Taller 7: Juego N° 16, Un mandala de estación	1
El que nos disfrazamos	Taller 5: Juego N° 10, Imagina ¿qué sucede ahí?	1
Pintar	La mayoría de los talleres del dispositivo	2
A meditar	La mayoría de las sesiones del programa	1
Mandalas con naturaleza	Taller 7: Juego N° 16, Un mandala de estación	1
Juego de taparse los ojos y probar cosas	Taller 6: Juego N° 12, Un mandala de aromas y sabores	1
Jugar con la f sería la docente		1

Juegos que gustaron menos

Juegos que no gustaron	Nombre del Taller y N° Juego elegido	Respuestas al mismo código
Juego de paraguas	Taller 10: Juego N° 23, Un mandala objetos y poemas	2
Juego con masa	Taller 6: Juego N° 11, Un color anaranjado para mi arco iris	3
Ying y yang	Taller 11: Juego N° 24, Bienvenida y Despedida	1
Juego dígalos con mímica	Taller 5: Juego N° 10, Imagina ¿qué sucede ahí?	1
Último taller	Taller 12, N° 25 y N°26 (2juegos) Mi mandala para la paz, Nuestro mandala para la paz	1

Respuestas a la tercera pregunta - Opinión acerca del tiempo de Debate/Reflexión

Respuestas a la tercera pregunta - Opinión acerca del tiempo de Debate/Reflexión	Cantidad de respuestas al mismo código
Nadie gana nadie pierde	9
Respetar la opinión y las elecciones del compañero En los juegos cuando pierdes no retar al compañero 1 Tener amigos que nos ayuden 1	8
Aprender a trabajar en grupo - Trabajar en equipo 6 A jugar juntos 2	8
Debemos ser más creativos	3
Tener amigos que nos ayuden	1
Aprendí a jugar juntos	1
No hay cosas correctas ni incorrectas	1
Aprendí	1
El debate es bueno	2
Que no nos ponemos de acuerdo	1
Fue lindo me gustó la ronda que mostramos lo creado	1
Me pareció bueno	1
Lo que me gustó fue el mandala de las masitas y caramelos	1

Respuestas a la cuarta pregunta Preferencia entre juegos cooperativos o tradicionales. Justificación

Respuestas y justificación de la elección realizada Razón elección juego cooperativo y / o tradicionales .	Cantidad de niños que eligen el mismo código
Estudiantes que eligen juegos cooperativos y su justificación	
Nadie pierde nadie gana	11
Compartir y hacer amigos	2
Todas las ideas son correctas	1
En los tradicionales nos peleamos todos	1
No dio razones	1
Si alguien pierde y llora yo lloro	
Los juegos tradicionales hacen sentir mal a la gente	
Total de estudiantes que eligen el juego cooperativo.	17
Estudiantes que eligen juegos tradiciones y su justificación	
Tres estudiantes eligieron los tradicionales	
Porque son los que juego siempre	1
Porque me encantan	1
Porque me gusta competir	1
Total de estudiantes que eligen los juegos tradicionales	3
Niños que no responden la pregunta	1

Digitalización y sistematización de la entrevista realizada al educador que coordinó la experiencia a partir de los ejes de contenido propuestos para la entrevista

Eje 1) El grado de satisfacción con la experiencia realizada basada en el juego artístico a nivel personal y desde la perspectiva del educador.

Párrafo 1: “La experiencia fue altamente satisfactoria para todos, incluso para mí. Me movilizó a inventar cosas, a ir más allá de lo previsto, si bien yo conocía el dispositivo, lo habíamos puesto en marcha, dejé llevarme también por la onda del grupo, que son super tranquilos, pero empezaron a mostrarse interesados a que los sorprenda.”

Párrafo 4: “Ellos sabían que ese día iban a la sala y que yo seguro había preparado la sala de un modo especial para esperarlos, eso me movilizó a buscar cosas que lo hicieran más lindo o intenso al taller; no saliendo de lo que estaba planificado, pero por ejemplo las luces, los almohadones, que se yo cosas, que me dieron ganas de ponerle más sorpresa.”

Párrafo 8: “Ellos llegaban tiraban la mochila desesperados por entrar, eso nos llamaba la atención con M (docente observadora participante) el nivel de expectativas que ellos tenían de ir al taller. Nos contó el papá del niño.... que les hizo cambiar el turno de una de las terapias que asiste porque no quería perderse el taller de mandalas.”

Párrafo 11: “Ellos entraban felices y se iban felices, es más empezaron a demostrar y expresar que no quería que se termine, preguntaban por qué no podía seguir hasta noviembre.”

Párrafo 12: “Los chicos esperan ansiosos entrar a la sala, si les hubieras visto las caritas antes de entrar.”

Párrafo 14: “Los chicos están motivados por la expo (exposición de arte), como estaba ambientado y la variedad de recursos, entonces sí o sí es otra cosa. La ambientación influye en la dinámica.”

Párrafo 16: “Los chicos se divirtieron mucho y muestran mucho entusiasmo por participar, cuando entendieron las reglas, lo que veníamos hacer todas las semanas a la sala, eso de que la tengan clara de cuál es la intención de los talleres hizo que se relajaran, estuvieran entusiasmados, se relajaron y sabían que venían a jugar que nadie los iba evaluar, entonces ellos querían participar, contaban lo que sentían, les encantaba que yo les cuente, y como alguna anécdota que le conté acerca del color, me acuerdo que les conté algo de lo que me había pasado cuando era chica, muy feo que me hizo pasar vergüenza y yo llevaba puesto un pantalón verde y les conté como eso me había condicionado a que no me guste el color verde; me sorprendió como algunos de ellos traían ese recuerdo cuando querían explicar algo acerca del uso del color y las emociones. Les encanta que les cuenten ese tipo de anécdotas, y ahí ellos quieren contarte las suyas, eso re funciona cuando querés que comprendan algo.”

Párrafo 20: “Los chicos se relajaron, están confiados en que pueden contar lo que sienten o una anécdota personal porque todo el tiempo se está recordando las reglas del juego cooperativo y eso significa respetar al otro”.

Párrafo 22: “Los chicos expresan más sus emociones, usan las reglas de juego como argumento para negociar en las conflictivas en los trabajos con sus compañeros”.

Párrafo 25: “Los estudiantes pueden relacionar lo que les hace sentir la imagen e identificar lo que asocian de sus experiencias, eso llevó muchos juegos, pero a partir del cuarto taller lo lograron”.

Párrafo 30: “Los chicos esperan ansiosos entrar a la sala, les vieras las caritas; es como si fueran a una fiesta y la verdad que era una preparación de la sala que parecía una, las obras puestas como expo, la música, los aromas, se cuidaron todos los detalles. Los chicos estaban motivados por la exposición, como estaba ambientado y la variedad de recursos, entonces sí o sí es otra cosa.”

Eje 2) Talleres y o Juegos artísticos que han tenido un mayor interés para los niños y niñas. Razones que adjudica.

Párrafo 2: “Todos los talleres gustaron mucho, es como que todos les resultaban motivadores, es como que rápidamente tipo el tercer cuarto encuentro ellos ya entendieron la dinámica que nos reuníamos en ronda, que nos reuníamos para hacer todas las semanas juegos especiales basados en el juego artístico con la intención de volvernos más creativos, que podamos aprender mediante el arte a expresar nuestras emociones y poder comprender a los compañeros a compartir con ellos, a que tenían que aprender a esperar turnos, a escucharse”

Párrafo 3: “Les interesó mucho la obra, el que esté armado como exposición eso influye porque es algo distinto, hasta propusieron llamar a la artista, preguntaban y preguntaban sobre la vida, les encantó ver el video, se preguntaban y opinaban acerca de por qué creían que ella hacía lo que hacía. Lo digital influye los niños saben que uno puede ver on line a alguien, por eso pedían comunicarse con ella. Que la artista les haya mandado un mensajito ellos lo vivieron de manera especial, es más creo que ellos y en la escuela misma se sentían especiales de lo que estaban viviendo.”

Párrafo 23: “Con respecto a los juegos, les gusta los que pasan por el cuerpo, los sentidos, el movimiento, algo muy poco frecuente en lo escolar, creo que, si tengo que elegir, el más les gustó que se los veía felices era cuando pintaban afiches al ritmo de diferentes músicas y cambiaban de afiche continuando la pintura de su compañero. La sorpresa que les da cuando uno los deja crear su obra, pero en un momento avanzado de la misma, le decís que pasan a pintar el del compañero la reacción en sus caras, los gestos de desagrado y en otros de alegría entendiendo que el juego seguía de ese modo, está bárbaro. Eso se retoma en el momento de reflexión y los chicos podían expresar que no les gustaba eso porque sentían que le arruinaban el dibujo, que yo no se lo había advertido y cuando les respondía que era a propósito para sorprenderlos, aparecían muestras de agrado y desagrado pero prevaleciendo siempre el placer... algunos les tachaban partes importantes del dibujo del otro, otro lo adornaban, otros iban libremente tocando con pintura todo, fue muy divertido y muy valioso para pensar sobre lo que nos pasa cuando otro interviene en nuestro trabajo, en nuestra creación...”

Párrafo 24: (...) “Otro juego que les encantó fue el de crear mandalas con golosinas y galletas, lo sentían cómo algo totalmente novedoso, se les veía la cara de sorpresa preguntaban si las iban a poder comer, algunos comían a escondidas, otros acusaban que tales compañeros estaban comiendo.... Igual todas esas situaciones eran oportunidades de trabajar, esto que era el objetivo del programa, de poder participar, cumplir las reglas, que todos participen, que no se trata mal, que se puede decir que no se está de acuerdo, pero sin decir cosas feas al compañero, eso estuvo buenísimo. Creo que más que los juegos la clave es la claridad de los objetivos. ellos sabían qué se proponía y qué reglas teníamos que respetar y obvio que es en el tiempo de debate y reflexión donde ahí se avanzaba, por las reflexiones, con M. (docente observador participante) que nos sorprendía las ganas de hablar, cómo

conversaban.”

Párrafo 26: “Todos los de crear mandalas porque ellos lo hacían libremente, con consignas claras, protestaban cuando tenían que hacerlo con un solo color y no se les proveía otro material, más que los colores, si bien eso daba la oportunidad de decirles que podían pintar generando puntitos, rayitas, crucecitas. a ellos les gusta mezclar materiales. Creo que lo novedoso estaba ahí también, cosas que no son comunes en el aula.”

Párrafo 27: “La meditación es increíble, genera un clima en la sala obvio que hay niños y niñas que les cuesta más imaginar o relajar, pero este grupo esperaba con alegría esta propuesta y les encantaba contar y dibujar lo que imaginaron...”

Párrafo 28: “El otro juego grupal que les encantó el de los círculos de cartón, el de dígalo con mímica. el de la masa... el de bienvenidas y despedida, en este te das cuenta como se fue dando el proceso construir un idioma propio como es uno de los últimos, verlo que rápidamente decían como ícono voy a dibujar... o voy a escribir..., se los veía confiados en crear, pero también en identificar palabras propias, sin estar viendo lo del compañero o preguntando, fue hermoso ese juego todo lo que ellos podían decir sobre lo que no querían para su vida y lo que soñaban. En realidad, gustan todos.

Eje 3) Cambios positivos más significativos que ha observado en los niños y niñas que han participado de la experiencia educativa. Aportes del dispositivo para los niños y niñas participantes

Párrafo 30: “Lo más notable fue en la creatividad verbal de los niños y niñas desde los primeros talleres, creo que tiene que ver con esa sistematicidad en la forma de generar el taller, la estructura de cada juego que es dar bien la consigna, repetir las reglas y cuidar de que cuando juegan juntos o se expresan nadie puede decirle nada feo agresivo al otro, esto repercutió mucho en lo social, cuando dialogan sirvió mucho evitar la descalificación de la respuesta del otro o el trabajar esto de decir está mal, hizo mal, revisar esto de lo hago feo,... es decir, ellos sabían que después de cada juego hacíamos la ronda para reflexionar y eso crea una dinámica una oportunidad de que los niños y niñas vayan comprendiendo lo que se les propone; ellos solitos van diciendo y hablando de situaciones que les afectan sobre todo el sufrimiento que les trae la burla, la descalificación o el miedo a mostrar algo que esté mal hecho.

Párrafo 31: “Lo importante es lograr que ellos aprendan a que el silencio es fundamental para poder escucharse y eso llevó los primeros talleres, y luego entre ellos se hacían callar para no perder tiempo para jugar. Y así con las reglas de juego una vez que el niño ya sabe que las reglas se sostienen siempre, sólo después de algunos talleres ya empiezan a decirse entre ellos, nada está mal es como cada uno lo hace. Cada uno lo hace a su modo porque somos diferentes y eso también se aprende cuando leen la obra. Te repito a las dos nos sorprendió como ellos buscaban y disfrutaban conversar.”

Párrafo 32: “También si hubo un avance o evolución en la creatividad gráfica, tienen que ver con que, al ver tantas obras juntas, ellos espontáneamente iban, miraban, más allá de los juegos que implicaban observar imágenes, no es común que haya una exposición de arte, si ven obras porque en esta escuela se trabaja con artistas, pero armando exposiciones con tantas y en esta dinámica. El hecho de que como docente uno le va señalando que busquen ideas de sus casas, familias, su mascota, sus cosas o comidas preferidas eso le permite al niño saber dónde buscar ideas, y obvio valorar su experiencia algo que siempre supimos que apuntaba el dispositivo y obvio el tema del color, como una posibilidad de la paleta de color personal; eso está buenísimo porque solitos ellos dicen la artista usa estos colores, vos ese yo

este; esas intervenciones que uno va haciendo remarcando que en las cuestiones de pintar y crear con colores que hablen de uno.. les sirve, los tarjetones de color-emoción está bueno; porque ese taller con esos materiales, no se lo olvidaron más; porque en algunas situaciones algunos niños podían argumentar, ¿no es cierto seño, que un color se puede usar para dos emociones distintas y él no quiere. pero yo digo que sí porque eso significa para mí... entonces esos conflictos, te permite como docente volver a retomar, la cuestión de que en el encuentro nos damos cuenta que percibimos distintos, sentimos distintos y buscamos expresar distinto.... pero cuando hacemos un mandala juntos tenemos que ponernos de acuerdo”

Párrafo 34: “Volviendo a la creatividad gráfica, para mí les sirvió lo del idioma propio, antes para arrancar dudaban algunos, con eso que le decís que busquen en sus cosas, se logró que ellos tengan más interés en ponerles más detalles, los materiales ayudan mucho cuando uno le pone distintos materiales de la naturaleza hojas, ramas, frutas, telas, cintas, que sea representativo de lo que ellos querían representar. La explicación y el desafío de crear un idioma propio colabora a que sean más originales.”

Párrafo 35: “Y a nivel de las capacidades emocional y social fue notorio, como a partir de las reglas entendieron y aprendieron a buscar modos de resolver conflictos, a ceder y también a reclamar la participación. Los chicos están más atentos a lo que sienten los demás y aprendieron a respetar que cada uno piensa distinto Obvio tuve que ir participando o mediando. en situaciones donde deben negociar por el uso de los recursos, si uno agarra justo el que le gusta al otro ahí se arma, entonces tienen que llegar a un acuerdo, pero bueno eso es el modo en que aprenden; si es importante ver como eso aparecía en el tiempo de reflexión y es algo que lleva tiempo.”

Párrafo 36: “Como cuesta que aprendan a escucharse, pero remarcar las reglas y decirles que lo importante no es ganar sino que el desafío es volverse más creativo ayudó a que lo aprendieran los chicos se volvieron más respetuosos, esperaban el turno, sabían que no podían decirles cosas feas o criticar lo que decían, la verdad que querían más que escuchar hablar ellos, cuando jugaban en grupo si les importaba lo que los otros decían pero en la ronda para mostrar no todos se veían interesados en la explicación que el compañero decía.”

Párrafo 37: “Con respecto al desarrollo de las capacidades de los niños y niñas todos han mostrado un avance especialmente lo social, la capacidad de todos de participar, respetar las reglas, aprender a y a tener en cuenta todos participan se vio un avance. En otra cosa, que se vio que lo aprendieron es en no descalificar ninguna respuesta, no burlarse, no empujarse Es más se notaba que ello les importaba dominar las reglas, es decir, mostraban que compartir, dar ayudar eran conductas apreciadas y cuando necesitaban algo y el compañero se resistía a compartir si discutían y argumentaban hay que compartir, y encontraban en otros participantes el apoyo al valor de que se respete eso y si no acudían a nosotras para que intervengamos. Ahí se hacía la intervención puntual, pero se aprovechaba a hablar en el grupo general recordando las reglas y la importancia de conductas positivas es decir las prosociales que estructuran el dispositivo.”

Párrafo 39 “Lo emocional obvio porque todos terminaron pudiendo servirse de los colores, de las palabras, de los mandalas para expresar lo propio, identificar sus emociones lo de la paleta de la artista (del arco iris), el uso de cada color por taller, la conciencia de cada color, porque lo bueno del dispositivo que se refuerza mucho eso en instancias individuales, en parejas o grupos, lo del idioma propio.

Párrafo 40 “Cuando se llega a los últimos talleres ves como ellos ya tenían internalizados, se mostraban seguros de que sabían hacer su mandala personal con un mensaje para la paz, les encanta hacer este mandala gigante tipo mural y ellos sabían que

todos iban a participar y estaban tranquilos porque sabían claramente cómo iban a organizarse, como iban a diseñar algo propio, con sus iconos y palabras y en la instancia de grupo grande se pusieron de acuerdo, se organizaron, a partir de las pautas dadas, pero es porque se hicieron muchos juegos con estas dinámicas; por eso está bueno que en el transcurso de todos los talleres haya cosas novedosas, eso los motiva, cambia la dinámica, porque las ganas que les da usarlos, de repartirlos, de elegir hace que surjan los conflictos y tienen que negociar, no es común en la escuela hacer obras de arte con galletas, paraguas, masas hojas, piñas, frutas.”

Codificación. Capacidades Emocionales

Unidad de análisis Selección de los párrafos que contengan expresiones del educador que refieran a las Capacidades emocionales grado de placer (entusiasmo, alegría, placer, diversión) identificación y expresión de las emociones (expresan, sienten, comunican, reconocen lo que les producen emociones agradables, desagradables) empatía (reconocer estados emocionales del otro)	Proceso de construcción de códigos
<p>Párrafo 1: “<i>La experiencia fue altamente satisfactoria para todos, incluso para mí me movilizó a inventar cosas, a ir más allá de lo previsto, si bien yo conocía el dispositivo, lo habíamos puesto en marcha, dejé llevarme también por la onda del grupo, que son super tranquilos, pero empezaron a mostrarse interesados a que los sorprenda.</i>”</p>	<p>a.1.La experiencia fue altamente satisfactoria para todos.(grado de placer)</p>
<p>Párrafo 8: “<i>Ellos llegaban tiraban la mochila desesperados por entrar, eso nos llamaba la atención con M (docente observadora participante) el nivel de expectativas que ellos tenían de ir al taller. Nos contó el papá del niño.... que les hizo cambiar el turno de una de las terapias que asiste porque no quería perderse el taller de mandalas.</i>”</p>	<p>a.2.Los chicos mostraban una alta motivación para entrar a la sala.(grado de placer)</p>
<p>Párrafo 11: “<i>Ellos entraban felices y se iban felices, es más empezaron a demostrar y expresar que no quería que se termine, preguntaban por qué no podía seguir hasta noviembre.</i>”</p>	<p>a.3.Ellos entraban felices y se iban felices.(grado de placer)</p>
<p>Párrafo 16: “<i>Los chicos se divirtieron mucho y muestran mucho entusiasmo.</i>”</p>	<p>a.4 Los chicos se divirtieron mucho y muestran mucho entusiasmo.” (grado de placer)</p>
<p>Párrafo 4: “<i>Ellos sabían que ese día iban a la sala y que yo seguro había preparado la sala de un modo especial para esperarlos, eso me movilizó a buscar cosas que lo hicieran más lindo o intenso al taller; no saliendo de lo que estaba planificado, pero por ejemplo las luces, los almohadones, que se yo cosas, que me dieron ganas de ponerle más sorpresa.</i>”</p>	<p>Código Verde 1 (código nuevo).Los chicos sabían que iban a la sala y algo especial, una sorpresa, los esperaba en relación a la ambientación, los recursos a utilizar</p>
<p>Párrafo 22: “<i>Los chicos expresan más sus emociones, usan las reglas de juego como argumento para</i></p>	<p>b.1 Los chicos han aumentado la capacidad de expresar sus emociones y en usar las reglas de</p>

<p><i>negociar en las conflictivas en los trabajos con sus compañeros”.</i></p>	<p>juego como argumento para resolver conflictos a nivel grupal. (identificación, expresión y representación de las emociones)</p>
<p>Párrafo 30: “Lo más notable fue en la creatividad verbal de los niños y niñas desde los primeros talleres, creo que tiene que ver con esa sistematicidad en la forma de generar el taller, la estructura de cada juego que es dar bien la consigna, repetir las reglas y cuidar de que cuando juegan juntos o se expresan nadie puede decirle nada feo agresivo al otro, esto repercutió mucho en lo social, <i>los chicos están más atentos a lo que sienten los demás cuando dialogan sirvió mucho evitar la descalificación</i> de la respuesta del otro o el trabajar esto de decir está mal, hizo mal, revisar esto de lo hago feo,... es decir, ellos sabían que después de cada juego hacíamos la ronda para reflexionar y eso crea una dinámica una oportunidad de que los niños y niñas vayan comprendiendo lo que se les propone; <i>ellos solitos van diciendo y hablando de situaciones que les afectan sobre todo el sufrimiento que les trae la burla, la descalificación o el miedo a mostrar algo que esté mal hecho”</i></p>	<p>b.2.Los chicos se han vuelto empáticos y aprendieron a respetar que cada uno piensa distinto. (empatía)</p>
<p>Párrafo 25: “Los estudiantes pueden relacionar lo que les hace sentir la imagen e identificar lo que asocian de sus experiencias, eso llevó muchos juegos, pero a partir del cuarto taller lo lograron”.</p>	<p>b.3Los chicos han avanzado en la capacidad de identificar las emociones a partir del o que ven las obras de arte.(identificación, expresión y representación de las emociones)</p>
<p>Párrafo 39 “Lo emocional obvio porque todos terminaron pudiendo servirse de los colores, de las palabras, de los mandalas para expresar lo propio, identificar sus emociones lo de la paleta de la artista (del arco iris), el uso de cada color por taller, la conciencia de cada color, porque lo bueno del dispositivo que se refuerza mucho eso en instancias individuales, en parejas o grupos, lo del idioma propio.”</p>	<p>b.4Todos los chicos aprendieron a representar las emociones mediante el color, palabras dibujos para expresar lo que piensan sienten, aprendieron el desafío del juego que es crear un idioma propio. (identificación, expresión y simbolización de las emociones) b.5 Los chicos pueden identificar en las imágenes, palabras o gestos, situaciones que hacen sentir emociones agradables y desagradables. (identificación, expresión y simbolización de las emociones)</p>
<p>Párrafo 40 “Cuando se llega a los últimos talleres ves como ellos ya tenían internalizados, <i>se mostraban seguros de que sabían hacer su mandala personal con un mensaje para la paz, les encanta hacer este mandala gigante tipo mural</i> y ellos sabían que todos iban a participar y estaban tranquilos porque sabían claramente cómo iban a organizarse, como iban a diseñar algo propio, con sus iconos y palabras y en la instancia de grupo grande se pusieron de acuerdo, se organizaron, a partir de las pautas dadas, pero es porque se hicieron muchos juegos con estas dinámicas; por eso está bueno que en el transcurso de <i>todos los talleres haya cosas novedosas, eso los motiva, cambia la dinámica, porque las ganas que les da usarlos, de repartirlos, de elegir hace que surjan los conflictos y tienen que negociar, no es común en la escuela hacer obras de arte con galletas, paraguas, masas hojas,</i></p>	<p>c.1Se mostraban seguros de que sabían hacer su mandala personal (autoconcepto) código verde 2 Las cosas novedosas (galletas, paraguas, masas hojas, piñas, frutas) motiva a los chicos y cambia la dinámica entre ellos, da la oportunidad de variados aprendizajes.</p>

piñas, frutas.”

Creación de los códigos con relación a las capacidades emocionales: empatía , la identificación y expresión de emociones

(a.1 a.2 a.3 a.4)-Todos los chicos del grupo se han divertido, muestran alegría y entusiasmo por participar en todos los juegos.

(b.1 b.2 b.3 b 4)-Todos los chicos expresan sus emociones mediante el uso de los colores, las palabras y los mandalas.

(b1 y b4) -Los chicos expresan más sus emociones confiados en que serán respetadas por las reglas de juego.

(b.5)-Los chicos pueden identificar en las imágenes, palabras o gestos, situaciones que hacen sentir emociones agradables y desagradables.

(c. 1)-Los chicos tienen más confianza en su capacidad creativa, hacen mandalas cada vez más creativos, aprendieron el juego de crear con idioma propio.

(b1)-Los chicos se muestran más empáticos con los demás a lo que sienten y reconocen lo que les hizo sentir mal o bien.

(b2)- Los chicos están más atentos a lo que sienten los demás y aprendieron a respetar que cada uno piensa distinto.

Código emergente

Color verde (1 y 2)

-Los chicos están motivados por la exposición de arte, la ambientación y la variedad de recursos utilizados en el taller .

Codificación. Capacidades Sociales

Unidad de análisis

Selección de los párrafos que contengan expresiones del educador que permitan identificar el grado de *participación* de los estudiantes en los juegos artísticos propuestos, el *acatamiento de reglas*: expresiones del educador acerca de cómo los niños y niñas valoran las reglas; es decir, si respetan mayoritariamente las normas o reglas de los juegos y la dinámica que implican (ayudar, tomar decisiones por consenso, crear en cooperación modalidades de interacción amistosas, de asociaciones flexibles y conductas de ayuda y cooperación. Además, se indagará sobre expresiones que el educador haga en *relación con el clima del juego*, si organizado o no; si es pacífico o no, se entiende por esto si los niños y niñas atienden la consigna y se muestran dispuestos a jugar mostrándose concentrados en la explicación como también a la ejecución de la actividad. También

Proceso de construcción de códigos

aspectos con relación a la escucha, a las maneras de tratarse entre los niños y niñas, si se tratan de hacer reír, o hacer sentir bien al otro, si se abrazan, si se alientan y ayudan. Asociación flexible: se asocian espontáneamente y de forma flexible en las situaciones de agrupamiento o elección libre de pareja o equipo y no se manifiestan rechazos de los miembros del grupo entre sí.

Párrafo 16: “Ellos querían participar, contaban lo que sentían, les encantaba que yo les cuente, y como alguna anécdota que le conté acerca, les encanta que les cuenten ese tipo de anécdotas, y ahí ellos quieren contarte las suyas, eso re funciona cuando querés que comprendan algo.”

S.1 Ellos querían participar, dialogar, escuchar anécdotas personales y en especial las del educador

Párrafo 3: “Les interesó mucho la obra, el que esté armado como exposición eso influye porque es algo distinto, hasta propusieron llamar a la artista, preguntaban y preguntaban sobre la vida, les encantó ver el video, se preguntaban y opinaban acerca de por qué creían que ella hacía lo que hacía. Ellos aprendieron sobre la relación entre la vida y la obra, que cada uno crea desde un contexto, de una familia en la que su papá también era artista. Lo digital influye los niños saben que uno puede ver on line a alguien, por eso pedían comunicarse con ella. Que la artista les haya mandado un mensajito ellos lo vivieron de manera especial, es más creo que ellos y en la escuela misma se sentían especiales de lo que estaban viviendo.”

Código verde 3 A los chicos les interesó mucho la vida y la exposición de arte de la artista, los recursos materiales y digitales disponibles en internet como medio de contacto con la artista.

Párrafo 23: “Los chicos se relajaron, están confiados en que pueden contar lo que sienten o una anécdota personal porque todo el tiempo se está recordando las reglas del juego cooperativo y es significa respetar al otro”.

S2 Los chicos se muestran más confiados en compartir con sus compañeros los que sienten y se muestran interesados en las anécdotas personales de cada uno por las reglas de juego cooperativo.(confianza en el otro)

Párrafo 23: “Con respecto a los juegos, les gusta los que pasan por el cuerpo, los sentidos, el movimiento, algo muy poco frecuente en lo escolar, creo que, si tengo que elegir, el más les gustó que se los veía felices era cuando pintaban afiches al ritmo de diferentes músicas y cambiaban de afiche continuando la pintura de su compañero. La sorpresa que les da cuando uno los deja crear su obra, pero en un momento avanzado de la misma, le decís que pasan a pintar el del compañero la reacción en sus caras, los gestos de desagrado y en otros de alegría entendiendo que el juego seguía de ese modo, está bárbaro. Eso se retoma en el momento de reflexión y los chicos podían expresar que no les gustaba eso porque sentían que le arruinaban el dibujo, que yo no se lo había advertido y cuando les respondía que era a propósito para sorprenderlos, aparecían muestras de agrado y desagrado pero prevaleciendo siempre el placer... algunos les tachaban partes importantes del dibujo del otro, otro lo adornaban, otros iban libremente tocando

S3 Los estudiantes se escuchan más entre ellos, están más atentos a lo que dicen los compañeros.

S4 Los chicos pueden identificar las actitudes o conductas que los hacen sentir mal, las situaciones que les cuesta compartir y aquellas que hacen daño al otro.

<p>con pintura todo, <i>fue muy divertido y muy valioso para pensar sobre lo que nos pasa cuando otro interviene en nuestro trabajo, en nuestra creación...</i>”</p>	
<p>Párrafo 37: “Con respecto al desarrollo de las capacidades de los niños y niñas todos han mostrado un avance especialmente lo social, la capacidad de todos de participar, respetar las reglas, aprender a y a tener en cuenta todos participen se vio un avance. En otra cosa, que se vio que lo aprendieron es en no descalificar ninguna respuesta, no burlarse, no empujarse Es más se notaba que ello les importaba dominar las reglas, es decir, mostraban que compartir, dar ayudar eran conductas apreciadas y cuando necesitaban algo y el compañero se resistía a compartir si discutían y argumentaban hay que compartir, y encontraban en otros participantes el apoyo al valor de que se respete eso y si no acudían a nosotras para que intervengamos. Ahí se hacía la intervención puntual, pero se aprovechaba a hablar en el grupo general recordando las reglas y la importancia de conductas positivas es decir las prosociales que estructuran el dispositivo.”</p>	<p>S5 Los chicos participan más, respetan las reglas, comparten y tienen en cuenta a los demás. Los chicos aprendieron a evitar conductas que desfavorecen el compartir en grupo, tales como no descalificar, ninguna respuesta, no burlarse no empujarse</p>
<p>Párrafo 31: “Lo importante es lograr que ellos aprendan a que el silencio es fundamental para poder escucharse y eso llevó los primeros talleres, y luego entre ellos se hacían callar para no perder tiempo para jugar. Y así con las reglas de juego una vez que el niño ya sabe que las reglas se sostienen siempre, sólo <i>después de algunos talleres ya empiezan a decirse entre ellos, nada está mal es como cada uno lo hace. Cada uno lo hace a su modo. Se ayudan entre ellos, comparten materiales. Te repito a las dos nos sorprendió como ellos buscaban y disfrutaban conversar.</i>”</p>	<p>S6 Los niños están más atentos a las necesidades de los otros y han aumentado las conductas de ayuda. S7 Los estudiantes se apropiaron de las reglas de juego artístico que nada está mal cada uno lo hace a su modo y en el transcurso de los talleres eran ellos los que empiezan ser los moderadores de los juegos. S8 Los chicos se muestran interesados en conversar.</p>
<p>Párrafo 30: “Ellos sabían que después de cada juego hacíamos la <i>ronda para reflexionar y eso crea una dinámica una oportunidad de que los niños y niñas vayan comprendiendo lo que se les propone; ellos solitos van diciendo y hablando de situaciones que les afectan sobre todo el sufrimiento que les trae la burla, la descalificación o el miedo a mostrar algo que esté mal hecho.</i>”</p>	<p>S9 Los chicos se escuchan más entre ellos, están más atentos a lo que produce sufrimiento en los otros y a sí mismo, ser más empáticos y han aumentado las conductas de ayuda.</p>
<p>Párrafo 35: “Y a nivel de la capacidad emocional y social fue notorio, se tratan mejor, se ayudan, se ofrecen materiales, a partir de las reglas ellos entendieron lo importante q y aprendieron a buscar modos de <i>resolver conflictos, a escucharse, a negociar, a reducir conductas agresivas, a mandonear y también a reclamar la participación.</i>”</p>	<p>S10 Los niños interactúan de forma más amistosa. han disminuido sus conductas agresivas o impositivas con los compañeros. S 11 Los niños han aprendido a cooperar: dar, y recibir ayuda para contribuir a un fin común.</p>
<p>Da origen a los siguientes códigos</p>	<p>(S1)- Los niños participan entusiasmados más en las actividades de grupo (S9)- Los niños se tratan mejor, de forma más</p>

	<p>amistosa.</p> <p>(6 y 7)- Los niños están más atentos a las necesidades de los otros y han aumentado las conductas de ayuda.</p> <p>(S8)- Los chicos muestran muy interesados en dialogar</p> <p>(S11)- Los chicos han aprendido a cooperar: dar y recibir ayuda para contribuir a un fin común.</p> <p>(S10))- Se escuchan más entre ellos, están más atentos a los mensajes y a la comunicación de los otros.</p> <p>(S10)- Han disminuido sus conductas agresivas o impositivas con los compañeros (burlas, descalificaciones).</p> <p>(S10)- Los niños han aprendido a cooperar: dar, y recibir ayuda para contribuir a un fin común: crear juntos.</p> <p>(S10)- Han mejorado la forma de resolver conflictos</p> <p>(S7)- Los chicos se apropiaron de las reglas juego artístico (idioma propio y en cooperación).</p>
	<p>Código emergente: Código verde 3 A los chicos les interesó mucho la vida y la exposición de arte de la artista, los recursos materiales y digitales disponibles en internet como medio de contacto con la artista.</p>

Codificación. Capacidades Cognitivas

<p>Unidad de análisis Se refiere a expresiones del educador con relación a la capacidad creativa relacionada con la Creatividad verbal, dramática, gráfico-figurativa, plástico-constructiva de los productos lúdicos elaborados que se observan en todos los juegos del programa.</p>	<p>Proceso de construcción de códigos</p>
<p>Párrafo 25: <i>“Los estudiantes pueden relacionar lo que les hace sentir la imagen e identificar lo que asocian de sus experiencias, eso llevó muchos juegos, pero a partir del cuarto taller lo lograron. Y aprendieron a que cada asocia cosas distintas porque somos distintos, porque creamos desde las cosas que nos pasaron y eso ayuda para comprenderse y respetarse más, eso le sirve para la vida, el tema es que todos le enseñemos lo mismo.</i></p>	<p>(AP 1) Los niños han aprendido a expresar lo que sienten y han identificar que de lo que ven en las obras se lo produce.</p> <p>(AP 2) Los estudiantes han aprendido a comprender a respetar que cada uno es distinto.</p> <p>(AP 3) Ha sido una experiencia en la que los miembros del grupo han aprendido muchas cosas importantes para la vida en comunidad.</p> <p>(AP 4) Los niños han aprendido a que cada uno crea desde su experiencia y que eso no puede ser juzgado como bien o mal, es sólo diferente.</p>
<p>Párrafo 32: <i>“También si hubo un avance o evolución en la creatividad gráfica, tienen que ver con que, al ver tantas obras juntas, ellos espontáneamente iban,</i></p>	<p>Código verde. Ellos espontáneamente, miraban las obras, no es común que haya una exposición de arte-</p>

<p><i>miraban, más allá de los juegos que implicaban observar imágenes, no es común que haya una exposición de arte.”</i></p>	<p>CG 1 El desarrollo de la creatividad gráfica de los niños y niñas tiene que ver con la posibilidad de observar en la exposición de arte variadas imágenes y detenerse en los detalles</p>
<p>Párrafo 24: “Creo que más que los juegos la clave es la claridad de los objetivos. ellos sabían que se proponía y que reglas teníamos que respetar y obvio que es en el tiempo de debate y reflexión donde ahí se avanzaba, <i>dialogaban eso permite que ellos generen muchas ideas, el cambio fue notable.”</i></p>	<p>CV 1 Los niños y niñas en el tiempo de debate reflexión generaron muchas ideas y el cambio fue notable.</p>
<p>Párrafo 34: “<i>Volviendo a la creatividad gráfica, para mí les sirvió lo del idioma propio, antes para arrancar dudaban algunos, con eso que le decís que busquen en sus cosas, se logró que ellos tengan más interés en ponerles más detalles, los materiales ayudan mucho cuando uno le pone distintos materiales de la naturaleza hojas, ramas, frutas, telas, cintas, que sea representativo de lo que ellos querían representar y el desafío de crear un idioma propio colabora a que sean más originales.”</i></p>	<p>CG 2 Los chicos se han vuelto más creativos gráficamente, en especial por la cantidad de detalles, buscaban formas novedosas y la variedad detalles ayudan.</p> <p>CG 3 Los chicos se apropiaron del juego de crear un idioma propio y les ayudó a ser más creativos.</p>
<p>Párrafo 3: “<i>Les interesó mucho la obra, el que esté armado como exposición eso influye porque es algo distinto, hasta propusieron llamar a la artista, preguntaban y preguntaban sobre la vida, les encantó ver el video, se preguntaban y opinaban acerca de por qué creían que ella hacía lo que hacía. Ellos aprendieron sobre la relación entre la vida y la obra, que cada uno crea desde un contexto, de una familia en la que su papá también era artista. Lo digital influye los niños saben que uno puede ver on line a alguien, por eso pedían comunicarse con ella. Que la artista les haya mandado un mensajito ellos lo vivieron de manera especial, es más creo que ellos y en la escuela misma se sentían especiales de lo que estaban viviendo.”</i></p>	<p>Código verde: Obra de arte. Ellos aprendieron sobre la relación entre la vida y la obra, que cada uno crea desde un contexto, de una familia en la que su papá también era artista.</p> <p>Contacto con artista .</p>
<p>Párrafo 25: “Los estudiantes pueden relacionar lo que les hace sentir la imagen e identificar lo que asocian de sus experiencias, eso llevó muchos juegos, pero a partir del cuarto taller lo lograron. Y aprendieron a que cada asocia cosas distintas porque somos distintos, porque creamos desde las cosas que nos pasaron y eso ayuda para comprenderse y respetarse más, eso le sirve para la vida, el tema es que todos le enseñemos lo mismo.</p>	<p>(AP 1) Los niños han aprendido a expresar lo que sienten y han identificado que de lo que ven en las obras se lo produce.</p> <p>(AP 2) Los estudiantes han aprendido a comprender a respetar que cada uno es distinto.</p> <p>(AP 3) Ha sido una experiencia en la que los miembros del grupo han aprendido muchas cosas importantes para la vida en comunidad.</p> <p>(AP 4) Los niños han aprendido a que cada uno crea desde su experiencia y que eso no puede ser juzgado como bien o mal, es sólo diferente.</p>
	<p>(CG) Han mejorado creatividad gráfica (construcción de un idioma propio).</p> <p>(CV) Han mejorado su creatividad verbal, tienen más ideas originales cuando hacen juegos con el lenguaje.</p> <p>Código verde: Obra de arte. Los niños y niñas han aprendido que para comprender una obra de arte</p>

hay que conocer el contexto de creación y la vida del artista. Se contactaron con la artista.

(AP 1) Los niños han aprendido a expresar lo que sienten y han identificado que de lo que ven en las obras se lo produce.

(AP 2) Los estudiantes han aprendido a comprender a respetar que cada uno es distinto.

(AP 3) Los chicos han aprendido muchas cosas importantes para la vida en comunidad.

Código verde 4. Ellos espontáneamente, miraban las obras, no es común que haya una exposición de arte.

Juegos Preferidos por los estudiantes según la Perspectiva del Educador

Juegos preferidos por los estudiantes según la Perspectiva del Educador
Todos los juegos artísticos realizados les han gustado.
Taller 5: Juego N° 9, Pintura con aire musical.
Taller 6: Juego N° 13, ¡Un mandala delicioso!
Taller 6: Juego N° 11, Un color anaranjado para mi arco iris.
Taller 11: Juego N° 25, Taller De Bienvenida y despedida.
Taller 1, 2, 3 donde se realiza el encuentro con la obra (Los mandalas como lenguaje, íconos, paleta de color) y la artista.

Matriz en la que se expresan las dimensiones estudiadas, las categorías y los códigos correspondientes a las mismas del dispositivo en las capacidades emocionales, sociales y cognitivas desde la perspectiva del educador

Dimensión	Categoría	Codificación
Capacidades emocionales Es la potencialidad que tiene cada sujeto de identificar sus propias	Grado de Placer: Se refiere a expresiones del educador presentes en la entrevista que remiten a la expresión de satisfacción de los niños y niñas de participar de la experiencia. Expresión de las emociones: se refiere a expresiones del educador con relación al despliegue de la capacidad emocional de los niños y niñas en cuanto a sus posibilidades de	-Todos los chicos expresan sus emociones mediante el uso de los colores, las palabras y los mandalas. -Los chicos expresan más sus emociones confiados en que serán respetadas por las reglas de juego. -Los chicos pueden

<p>emociones, expresarlas de diversas maneras (dramatización, dibujo, escritura, pintura, movimiento, música); comprender las diversas situaciones o causas que generan emociones positivas o negativas. El desarrollo de la empatía ante los estados emocionales de otros seres humanos. La mejora del auto concepto o autoestima. Sentimientos de placer y de bienestar psicológico subjetivo.</p>	<p>identificar emociones, expresarlas a través de los dibujos, las palabras, pinturas, gestos. Como así también la narración de circunstancias que evidencien en los estudiantes la identificación de causas o situaciones que generan emociones positivas y negativas.</p> <p>Autoconcepto: Se refiere a expresiones del educador en relación con una mejora de la autoestima de los estudiantes, que pueden aparecer con relación a que los estudiantes se sienten más confiados en sus capacidades, al expresarse con confianza en el grupo, o de referirse a cambios o aprendizajes que repercuten en sentimientos de placer y bienestar psicológico. Referencias a manifestaciones espontáneas de alegría, disfrute y divertimento, risa, sonrisas, expresiones faciales de satisfacción, felicidad emociones agradables en relación con la experiencia vivida. Esto puede referirse en vez de al sí mismo al clima.</p>	<p>identificar en las imágenes, palabras o gestos, situaciones que hacen sentir emociones agradables y desagradables</p> <ul style="list-style-type: none"> -Los chicos se muestran más empáticos con los demás a lo que sienten y reconocen lo que les hizo sentir mal o bien. -Los chicos tienen más confianza en su capacidad creativa, hacen mandalas cada vez más creativos, aprendieron el juego de crear con idioma propio -Los chicos están motivados por la exposición de arte, la ambientación y la variedad de recursos - Los chicos están más atentos a lo que sienten los demás y aprendieron a respetar que cada uno piensa distinto
<p>Capacidades sociales. Es la potencialidad que todo sujeto tiene de establecer y desplegar relaciones amistosas con los demás, incrementar sus habilidades de comunicación verbal y no verbal: exponer, escuchar activamente, dialogar,</p>	<p>Se refiere a las expresiones del educador que permitan identificar el grado de participación de los estudiantes en los juegos artísticos propuestos, el acatamiento de reglas: expresiones del educador acerca de cómo los niños y niñas valoran las reglas; es decir, si respetan mayoritariamente las normas o reglas de los juegos y la dinámica que implican (ayudar, tomar decisiones por consenso, crear en cooperación modalidades de interacción amistosas, de asociaciones flexibles y conductas de ayuda y cooperación. También se indagará sobre expresiones del educador haga en relación con el clima del juego, si es organizado o no; si es pacífico o no, se entiende por esto si los niños y niñas atienden la consigna y se muestran dispuestos a jugar mostrándose concentrados en la explicación como también a la ejecución de la actividad. También aspectos en relación con la escucha, a las maneras de tratarse entre los niños y niñas si se tratan de hacer reír, o hacer sentir bien al</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Los niños se tratan mejor, de forma más amistosa. - Los niños están más atentos a las necesidades de los otros y han aumentado las conductas de ayuda. - Los chicos han aprendido a cooperar: dar y recibir ayuda para contribuir a un fin común. - Los niños participan entusiasmado más en las actividades de grupo. - Se escuchan más entre ellos, están más atentos a los mensajes y a la comunicación de los otros. - Han disminuido sus conductas agresivas o impositivas con los

<p>negociar, tomar decisiones por consenso... Aumentar Conductas sociales positivas como conductas de liderazgo, jovialidad, sensibilidad social, respeto, autocontrol y la disminución de conductas perturbadoras de la socialización tales como conductas de agresividad, terquedad, apatía – retraimiento, y ansiedad-timidez. La conducta prosocial: dar, ayudar, cooperar, compartir, consolar...) Relaciones de ayuda y la capacidad de cooperación grupal (dar y recibir ayuda para contribuir a un fin común.</p>	<p>otro, si se abrazan, si se alientan y ayudan. Si se asocian espontáneamente y de forma flexible en las situaciones de agrupamiento o elección libre de pareja o equipo y no se manifiestan rechazos de los miembros del grupo entre sí.</p>	<p>compañeros (burlas, descalificaciones). - Los niños y niñas muestran interés en las producciones de los otros cuando los juegos son individuales. - Los estudiantes muestran interés en las producciones de los otros cuando el desafío es grupal. - Los niños están más atentos a las necesidades de los otros y han aumentado las conductas de ayuda. - Los niños han aprendido a cooperar: dar, y recibir ayuda para contribuir a un fin común. - Han mejorado la forma de resolver conflictos - Los chicos se apropiaron de las reglas juego artístico (idioma propio y en cooperación). - Los chicos muestran muy interesados en dialogar.</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Capacidades cognitivas supone la potencialidad que todo sujeto tiene de desarrollar la atención, la capacidad de simbolización, la memoria, el pensamiento asociativo, el razonamiento lógico verbal y no verbal y especialmente la creatividad verbal, gráfica, constructiva y dramática.</p>	<p>Se refiere a expresiones del educador en relación con rasgos de las formas de hacer, decir, escribir, dibujar que remitan a la creatividad, como las que refieran a los productos como la cantidad de ideas, la originalidad, la capacidad de establecer conexiones, relaciones poco frecuentes. Placer por el uso de los colores, agregar detalles, elaboración en los trabajos. Como la creatividad verbal en tanto fluidez de ideas, fantasía, ...</p> <p>También en relación con la capacidad de simbolizar, elegir, la concentración, atención.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Han mejorado su creatividad verbal, tienen más ideas originales cuando hacen juegos con el lenguaje. - Han mejorado creatividad gráfica (construcción de un idioma propio) - Los niños y niñas han aprendido que para comprender una obra de arte hay que conocer el contexto de creación y la vida del artista. - Los niños han aprendido a que cada uno crea desde su experiencia y que eso no puede ser juzgado como bien o mal, es sólo diferente. - Los estudiantes han aprendido a comprender a respetar que cada uno es distinto. - Ha sido una experiencia en la que los miembros del grupo han aprendido muchas cosas importantes para la vida como ciudadano - Los niños han aprendido a expresar lo que sienten y han identificar que de lo que ven en las obras se lo produce.
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Caracterización, análisis e interpretación de las particularidades de las capacidades de los niños y niñas a partir de los juegos artísticos desde una perspectiva integral

Sujetos	Caracterización, análisis e interpretación
<p>Él es simpático y pinta la alegría de color rojo.</p>	<p>Este estudiante, mediante su producción (acatamiento a las reglas de juego) comunica su idea que responde a la consigna dada que se expresa en la creación del mandala (al estar al interior del círculo y al cual invade de manera completa) y con su dibujo representa su nombre en el centro del mandala y desde ahí nacen las demás formas. <i>En su producción gráfica plástica escritural, si bien no aparece el uso del color, sí aparecen muchos elementos, detalles que convierten en creativa a su producción la cual remite a la disponibilidad de contar con elementos</i></p>

simbólicos, combinarlos en el proceso creativo y plasmarlos en su producción gráfica que es evaluada con relación a la fluidez, la elaboración y su originalidad. Eso singular, novedoso, original que aparece en su trabajo refiere a la dimensión creativa que integra en su proceso las diversas capacidades, las experiencias disponibles y el contexto de creación que de alguna manera se expresa en la consigna de juego y la bitácora.

Si se reflexiona sobre cada una de las categorías en sí misma, ninguna puede pensarse sino es en relación con la otra... por ejemplo la expresión de las virtudes de su persona a partir de la escritura de su nombre y autodescribirse como simpático... se puede analizar en la intrincación de las capacidades emocionales, que le permiten al sujeto reconocerse como tal y poder elegir dibujos que lo represente y así poder comunicarlo (capacidades sociales), ese reconocimiento, elección (capacidades cognitivas) y comunicación supone por un lado la intención comunicativa y por el otro el *proceso creativo (capacidades cognitivas, emocionales, sociales) que combinando los materiales disponibles desde su experiencia puesta en relación con una consigna, usa y decide tomar de los recursos simbólicos disponibles, condicionados por sus experiencias previas (las cuales siempre son emocionales, sociales y cognitivas) crea una huella que remite a su singularidad que de ninguna manera puede clasificarse como correcta o incorrecta y que si bien admite una lectura, quien la lee la interpreta a partir de esos indicios presentes y sus limitaciones experienciales; puede reconocer su mensaje pero a la vez reconocer que el secreto está en el autor.* A partir de este análisis se puede decir que desde su singularidad este juego repercutió en el estudiante de una manera integral.

Su ídolo es Simona (personaje de una tira de comedia para público infantil) y pinta la admiración de color

Esta estudiante, mediante su producción (acatamiento a las reglas de juego) comunica su idea que responde a la consigna dada lo cual se expresa en la creación del mandala (al estar al interior del círculo y al cual invade de manera completa) y con su dibujo que representa su ídolo o persona que admira *responde a la consigna de crear un mandala con su artista preferido. En su producción*

violeta.

gráfica plástica escritural aparecen muchos elementos, detalles y uso de variados colores que hablan de su creatividad que remite a la disponibilidad de contar con elementos simbólicos (fluidez, elaboración, originalidad) para el proceso creativo. En la elección de sus palabras se observa que son pertinentes y variadas, que le permiten dar cuenta de las razones de sus elecciones (creatividad). Eso singular, novedoso, original que aparece en su trabajo refiere a la capacidad creativa que integra en su proceso las diversas capacidades, las experiencias disponibles y el contexto que incluye la figura del educador, sus compañeros, las propuestas de juego artísticos y los materiales utilizados; de esa actividad combinatoria su producción deja huellas de su subjetividad. Si se reflexiona sobre cada una de las categorías en sí misma, ninguna puede pensarse sino es en relación con la otra... por ejemplo la expresión de la admiración y la representación con color violeta es posible gracias a la intrincación de las capacidades emocionales, que le permiten al sujeto reconocer lo que siente y poder elegir un color que la represente para comunicarla (capacidades sociales), ese reconocimiento, elección (capacidades cognitivas) y comunicación supone por un lado, la intención comunicativa y por el otro, el proceso creativo (capacidades cognitivas, emocionales, sociales) que combinando los materiales disponibles desde su experiencia puesta con relación a una consigna, usa y decide tomar de los recursos simbólicos disponibles, condicionados por sus experiencias previas (las cuales siempre son emocionales, sociales y cognitivas) crea una huella que remite a su singularidad que de ninguna manera puede clasificarse como correcta o incorrecta y que si bien admite una lectura, quien la lee la interpreta a partir de esos indicios presentes y sus limitaciones experienciales; puede reconocer su mensaje pero a la vez reconocer que el secreto está en el autor. A partir de este análisis se puede decir que desde su singularidad este juego repercutió en el estudiante de una manera integral.

Ella es parlanchina y

Esta estudiante, mediante su producción (acatamiento a las reglas de juego) comunica su idea respondiendo a la consigna dada, que

pinta la alegría de celeste.

se expresa en la creación del mandala (al estar al interior del círculo y al cual invade de manera completa) y con su dibujo representa su nombre en el centro del mandala y desde ahí nacen las demás formas. En su producción gráfica plástica escritural, si bien no aparece el uso del color, se observa un respeto por las reglas del juego, ya que en el centro del círculo aparece escrito su nombre, en un tamaño más grande que el resto de las palabras y si bien no elige dibujos o íconos para autodefinirse, lo hace con palabras dentro del círculo donde se autodefine como parlanchina, alegre, bondadosa, patinadora, cariñosa, sonriente, de esta manera se cumple su intención comunicativa (capacidades emocionales y sociales). Eso singular, novedoso, original que aparece en su trabajo refiere a la capacidad creativa que integra en su proceso las diversas capacidades, las experiencias disponibles y el contexto de creación que de alguna manera se expresa en la consigna de juego y la bitácora. Si se reflexiona sobre cada una de las categorías en sí misma, ninguna puede pensarse sino es en relación con la otra... por ejemplo, la expresión de las virtudes de su persona a partir de la escritura de su nombre y autodescribirse como simpática... *se pueden analizar como las capacidades emocionales, que le permiten al sujeto reconocerse como tal y poder elegir dibujos que lo represente y así poder comunicarlo (capacidades sociales), ese reconocimiento, elección (capacidades cognitivas) y comunicación supone por un lado, la intención comunicativa y por el otro, el proceso creativo (capacidades cognitivas, emocionales, sociales) que combinando los materiales disponibles desde su experiencia puesta en relación con una consigna, usa y decide tomar de los recursos simbólicos disponibles, condicionados por sus experiencias previas (las cuales siempre son emocionales, sociales y cognitivas) crea una huella que remite a su singularidad que de ninguna manera puede clasificarse como correcta o incorrecta sino particular, que le permite reconocer su singularidad entre los otros. Del análisis se puede afirmar que este juego artístico ha repercutido de manera integral en la niña.*

Sus artistas preferidos son CNCO (grupo musical) y pinta el miedo de color negro.

Este estudiante, mediante su producción comunica su idea que responde a la consigna (capacidades cognitivas y sociales). La misma, se expresa en la creación del mandala, puede representar a su ídolo, en este caso elige un grupo musical (CNCO) que admira y se siente identificada (al estar al interior del círculo y al cual invade de manera completa) y con sus dibujos (acatamiento a las reglas de juego) representa su ídolo o persona que admira (capacidades emocionales y cognitivas). En su producción gráfica plástica escritural aparecen muchos elementos (micrófonos, parlantes, luces, estrellas, notas musicales distribuidas por toda la superficie del mandala, de manera integrada), convierten a su trabajo en muy creativo (elaboración, fluidez, originalidad). Eso singular, novedoso, original, que aparece en su trabajo refiere a *la capacidad creativa que integra en su proceso las diversas capacidades, las experiencias disponibles. Si se reflexiona sobre cada una de las categorías en sí misma, ninguna puede pensarse sino es en relación con la otra... por ejemplo la expresión de la admiración y la representación de CNCO es posible gracias a la intrincación de las capacidades emocionales, que le permiten al sujeto reconocer lo que siente, poder elegir entre variados elementos gráficos y componer una obra que represente su idea, de manera creativa y eficiente para ser comunicada en relación con la consigna.*

Ella se siente imaginativa, a veces torpe y pinta la alegría de color celeste.

Esta estudiante, mediante su producción (acatamiento a las reglas de juego) comunica su idea respondiendo a la consigna dada, lo cual se expresa en la creación del mandala (al estar al interior del círculo y al cual invade de manera completa) y con su dibujo representa su nombre en el centro del mandala y desde ahí nacen las demás formas. En su producción gráfica plástica escritural, si bien no aparece el uso del color, se observa un respeto por las reglas del juego, ya que en el centro del círculo aparece escrito su nombre, en un tamaño más grande que el resto de las palabras y si bien, no elige dibujos o íconos para autodefinirse, lo hace con palabras dentro del círculo, de esta manera se cumple su intención comunicativa. *Eso*

singular, novedoso, original, resultado de la capacidad creativa gráfica integra en su proceso las diversas capacidades, las experiencias disponibles y el contexto. Si se reflexiona sobre cada una de las categorías en sí misma, ninguna puede pensarse sino es en relación con la otra... por ejemplo la expresión de las virtudes de su persona a partir de la escritura de su nombre y autodescribirse como simpática, imaginativa, a veces torpe... se puede analizar en la intrincación de las capacidades emocionales, que le permiten al sujeto reconocerse como tal y poder elegir dibujos o palabras que lo representen y así poder comunicarlo (capacidades sociales), ese reconocimiento, elección (capacidades cognitivas) y comunicación supone por un lado, la intención comunicativa y por el otro, un proceso creativo que siempre implica capacidades cognitivas, emocionales y sociales, que combinando recursos simbólicos disponibles desde su experiencia puesta en relación con una consigna, usa; y decide tomarlos y usarlos en este nuevo contexto que origina la consigna de juego artístico.

Dimensión Emocional	Categoría	Codificación
<p>Capacidades emocionales</p> <p>Es la potencialidad que tiene cada sujeto de identificar sus propias emociones, expresarlas de diversas maneras (dramatización, dibujo, escritura, pintura, movimiento, música); comprender las diversas situaciones o</p>	<p>Grado de Placer: Se refiere a expresiones del educador presentes en la entrevista que remiten a la expresión de satisfacción de los niños y niñas de participar de la experiencia.</p> <p>Expresión de las emociones: se refiere a expresiones del educador con relación al despliegue de la capacidad emocional de los niños y niñas en cuanto a sus posibilidades de identificar emociones, expresarlas a través de los dibujos, las palabras, pinturas, gestos. Como así también la narración de circunstancias que evidencien en los estudiantes la identificación de causas o situaciones que generan emociones positivas y negativas.</p> <p>Autoconcepto: Se refiere a expresiones del educador en relación con una mejora de la autoestima de los estudiantes, que pueden aparecer con relación a que los estudiantes se sienten más confiados en sus capacidades, al</p>	<p>-Todos los chicos expresan sus emociones mediante el uso de los colores, las palabras y los mandalas.</p> <p>-Los chicos expresan más sus emociones confiados en que serán respetadas por las reglas de juego.</p> <p>-Los chicos pueden identificar en las imágenes, palabras o gestos, situaciones que hacen sentir emociones agradables y desagradables</p> <p>-Los chicos se muestran más empáticos con los demás a lo que sienten y reconocen lo que les hizo sentir mal o bien.</p> <p>-Los chicos tienen más confianza en su capacidad creativa, hacen mandalas cada</p>

<p>causas que generan emociones positivas o negativas. El desarrollo de la empatía ante los estados emocionales de otros seres humanos. La mejora del auto concepto o autoestima. Sentimientos de placer y de bienestar psicológico subjetivo.</p>	<p>expresarse con confianza en el grupo, o de referirse a cambios o aprendizajes que repercuten en sentimientos de placer y bienestar psicológico. Referencias a manifestaciones espontáneas de alegría, disfrute y divertimento, risa, sonrisas, expresiones faciales de satisfacción, felicidad emociones agradables en relación con la experiencia vivida. Esto puede referirse en vez de al sí mismo al clima.</p>	<p>vez más creativos, aprendieron el juego de crear con idioma propio</p> <p>- Los chicos están motivados por la exposición de arte, la ambientación y la variedad de recursos</p> <p>- Los chicos están más atentos a lo que sienten los demás y aprendieron a respetar que cada uno piensa distinto</p>
<p>Capacidades sociales.</p> <p>Es la potencialidad que todo sujeto tiene de establecer y desplegar relaciones amistosas con los demás, incrementar sus habilidades de comunicación verbal y no verbal: exponer, escuchar activamente, dialogar, negociar, tomar decisiones por consenso... Aumentar Conductas sociales positivas como conductas de liderazgo, jovialidad, sensibilidad social, respeto, autocontrol y la</p>	<p>Se refiere a las expresiones del educador que permitan identificar el grado de participación de los estudiantes en los juegos artísticos propuestos, el acatamiento de reglas: expresiones del educador acerca de cómo los niños y niñas valoran las reglas; es decir, si respetan mayoritariamente las normas o reglas de los juegos y la dinámica que implican (ayudar, tomar decisiones por consenso, crear en cooperación modalidades de interacción amistosas, de asociaciones flexibles y conductas de ayuda y cooperación. También se indagará sobre expresiones del educador haga en relación con el clima del juego, si es organizado o no; si es pacífico o no, se entiende por esto si los niños y niñas atienden la consigna y se muestran dispuestos a jugar mostrándose concentrados en la explicación como también a la ejecución de la actividad. También aspectos en relación con la escucha, a las maneras de tratarse entre los niños y niñas si se tratan de hacer reír, o hacer sentir bien al otro, si se abrazan, si se alientan y ayudan. Si se asocian espontáneamente y de forma flexible en las situaciones de agrupamiento o elección libre de pareja o equipo y no se manifiestan rechazos de los miembros del grupo entre sí.</p>	<p>- Los niños se tratan mejor, de forma más amistosa.</p> <p>- Los niños están más atentos a las necesidades de los otros y han aumentado las conductas de ayuda.</p> <p>- Los chicos han aprendido a cooperar: dar y recibir ayuda para contribuir a un fin común.</p> <p>- Los niños participan entusiasmado más en las actividades de grupo.</p> <p>- Se escuchan más entre ellos, están más atentos a los mensajes y a la comunicación de los otros.</p> <p>- Han disminuido sus conductas agresivas o impositivas con los compañeros (burlas, descalificaciones).</p> <p>- Los niños y niñas muestran interés en las producciones de los otros cuando los juegos son individuales.</p> <p>- Los estudiantes muestran interés en las producciones de los otros cuando el desafío es grupal.</p> <p>- Los niños están más atentos a las necesidades de los otros y han aumentado las conductas de ayuda.</p>

<p>disminución de conductas perturbadoras de la socialización tales como conductas de agresividad, terquedad, apatía – retraimiento, y ansiedad-timidez. La conducta prosocial: dar, ayudar, cooperar, compartir, consolar...)</p> <p>Relaciones de ayuda y la capacidad de cooperación grupal (dar y recibir ayuda para contribuir a un fin común</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Los niños han aprendido a cooperar: dar, y recibir ayuda para contribuir a un fin común. - Han mejorado la forma de resolver conflictos - Los chicos se apropiaron de las reglas juego artístico (idioma propio y en cooperación). - Los chicos muestran muy interesados en dialogar.
<p>Capacidades cognitivas supone la potencialidad que todo sujeto tiene de desarrollar la atención, la capacidad de simbolización, la memoria, el pensamiento asociativo, el razonamiento lógico verbal y no verbal y especialmente la creatividad verbal, gráfica, constructiva y dramática.</p>	<p>Se refiere a expresiones del educador en relación con rasgos de las formas de hacer, decir, escribir, dibujar que remitan a la creatividad, como las que refieran a los productos como la cantidad de ideas, la originalidad, la capacidad de establecer conexiones, relaciones poco frecuentes. Placer por el uso de los colores, agregar detalles, elaboración en los trabajos. Como la creatividad verbal en tanto fluidez de ideas, fantasía, ...</p> <p>También en relación con la capacidad de simbolizar, elegir, la concentración, atención.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Han mejorado su creatividad verbal, tienen más ideas originales cuando hacen juegos con el lenguaje. - Han mejorado creatividad gráfica (construcción de un idioma propio) - Los niños y niñas han aprendido que para comprender una obra de arte hay que conocer el contexto de creación y la vida del artista. - Los niños han aprendido a que cada uno crea desde su experiencia y que eso no puede ser juzgado como bien o mal, es sólo diferente. - Los estudiantes han aprendido a comprender a respetar que cada uno es distinto. - Ha sido una experiencia en la que los miembros del grupo han aprendido muchas cosas importantes para la vida como ciudadano

- Los niños han aprendido a expresar lo que sienten y han identificado que de lo que ven en las obras se lo produce.

Dimensión	Categorías	Codificación
<p>Capacidades emocionales Es la potencialidad que tiene cada sujeto de identificar sus propias emociones, expresarlas de diversas maneras (dramatización, dibujo, escritura, pintura, movimiento, música); comprender las diversas situaciones o causas que generan emociones positivas o negativas. El desarrollo de la empatía ante los estados emocionales de otros seres humanos. La mejora del auto concepto o autoestima. Sentimientos de placer y de bienestar psicológico subjetivo.</p>	<p>Grado de Placer: Se refiere a expresiones del educador presentes en la entrevista que remiten a la expresión de satisfacción de los niños y niñas de participar de la experiencia. Expresión de las emociones: se refiere a expresiones del educador con relación al despliegue de la capacidad emocional de los niños y niñas en cuanto a sus posibilidades de identificar emociones, expresarlas a través de los dibujos, las palabras, pinturas, gestos. Como así también la narración de circunstancias que evidencien en los estudiantes la identificación de causas o situaciones que generan emociones positivas y negativas. Autoconcepto: Se refiere a expresiones del educador en relación con una mejora de la autoestima de los estudiantes, que pueden aparecer con relación a que los estudiantes se sienten más confiados en sus capacidades, al expresarse con confianza en el grupo, o de referirse a cambios o aprendizajes que repercuten en sentimientos de placer y bienestar psicológico. Referencias a manifestaciones espontáneas de alegría, disfrute y divertimento, risa, sonrisas, expresiones faciales de satisfacción, felicidad emociones agradables en relación con la experiencia</p>	<p>Los niños y niñas expresan sus emociones mediante el uso de los colores, las palabras y los mandalas + Los chicos expresan más sus emociones confiados en que serán respetadas por las reglas de juego +-Los chicos pueden identificar en las imágenes, palabras o gestos, situaciones que hacen sentir emociones agradables y desagradables: "los niños y niñas identifican, reconocen y expresan confiados sus emociones mediante el uso de colores, imágenes y palabras" - Los chicos se muestran más empáticos con los demás a lo que sienten y reconocen lo que les hizo sentir mal o bien. +- Los chicos están más atentos a lo que sienten los demás y aprendieron a respetar que cada uno piensa distinto: "Los niños y niñas se muestran más empáticos a los demás y respetan los pensamientos e ideas diferentes" "Los niños y niñas tienen más confianza en su capacidad creativa" " la exposición de arte, la ambientación y la variedad de recursos motivan a los niños y niñas y los predispone a crear y aprender"</p>

vivida. Esto puede referirse en vez de al sí mismo al clima.

Capacidades sociales. Es la potencialidad que todo sujeto tiene de establecer y desplegar relaciones amistosas con los demás, incrementar sus habilidades de comunicación verbal y no verbal: exponer, escuchar activamente, dialogar, negociar, tomar decisiones por consenso... Aumentar Conductas sociales positivas como conductas de liderazgo, jovialidad, sensibilidad social, respeto, autocontrol y la disminución de conductas perturbadoras de la socialización tales como conductas de Se refiere a las expresiones del educador que permitan identificar el grado de participación de los estudiantes en los juegos artísticos propuestos, el acatamiento de reglas: expresiones del educador acerca de cómo los niños y niñas valoran las reglas; es decir, si respetan mayoritariamente las normas o reglas de los juegos y la dinámica que implican (ayudar, tomar decisiones por consenso, crear en cooperación modalidades de interacción amistosas, de asociaciones flexibles y conductas de ayuda y cooperación. También se indagará sobre expresiones del educador haga en relación con el clima del juego, si es organizado o no; si es pacífico o no, se entiende por esto si los niños y niñas atienden la consigna y se muestran dispuestos a jugar mostrándose concentrados en la explicación como también a la ejecución de la actividad. También aspectos en relación con la escucha, a las maneras de tratarse entre los niños y niñas si se tratan de

Se refiere a las expresiones del educador que permitan identificar el grado de participación de los estudiantes en los juegos artísticos propuestos, el acatamiento de reglas: expresiones del educador acerca de cómo los niños y niñas valoran las reglas; es decir, si respetan mayoritariamente las normas o reglas de los juegos y la dinámica que implican (ayudar, tomar decisiones por consenso, crear en cooperación modalidades de interacción amistosas, de asociaciones flexibles y conductas de ayuda y cooperación. También se indagará sobre expresiones del educador haga en relación con el clima del juego, si es organizado o no; si es pacífico o no, se entiende por esto si los niños y niñas atienden la consigna y se muestran dispuestos a jugar mostrándose concentrados en la explicación como también a la ejecución de la actividad. También aspectos en relación con la escucha, a las maneras de tratarse entre los niños y niñas si se tratan de hacer reír, o hacer sentir bien al otro, si se abrazan, si se alientan y ayudan. Si se asocian espontáneamente y de forma flexible en las situaciones de agrupamiento o elección libre de pareja o equipo y no se manifiestan rechazos de los miembros del grupo entre sí.

Los niños se tratan mejor, de forma más amistosa +- Los niños están más atentos a las necesidades de los otros y han aumentado las conductas de ayuda. +- Los chicos han aprendido a cooperar: dar y recibir ayuda para contribuir a un fin común. +- Se escuchan más entre ellos, están más atentos a los mensajes y a la comunicación de los otros: "Los niños y niñas se tratan de manera amistosa, están atentos a las necesidades de los otros, cooperan, y piden ayuda si es necesario" Los niños participan entusiasmado más en las actividades de grupo + - Los niños y niñas muestran interés en las producciones de los otros cuando los juegos son individuales+ Los estudiantes muestran interés en las producciones de los otros cuando el desafío es grupal. "Los niños y las niñas muestran interés en las producciones ajenas tanto individuales como grupales" - Han mejorado la forma de resolver conflictos+ - Los chicos se apropiaron de las reglas juego artístico (idioma propio y en cooperación). - Han disminuido sus conductas agresivas o impositivas con los compañeros (burlas, descalificaciones): "Los niños y niñas se apropiaron de las reglas del juego, disminuyendo las conductas agresivas y resolviendo conflictos a través del diálogo.

Los niños se tratan mejor, de forma más amistosa +- Los niños están más atentos a las necesidades de los otros y han aumentado las conductas de ayuda. +- Los chicos han aprendido a cooperar: dar y

hacer reír, o hacer sentir bien al otro, si se abrazan, si se alientan y ayudan. Si se asocian espontáneamente y de forma flexible en las situaciones de agrupamiento o elección libre de pareja o equipo y no se manifiestan rechazos de los miembros del grupo entre sí. - agresividad, terquedad, apatía – retraimiento, y ansiedad - timidez. La conducta prosocial: dar, ayudar, cooperar, compartir, consolar...) Relaciones de ayuda y la capacidad de cooperación grupal (dar y recibir ayuda para contribuir a un fin común.

recibir ayuda para contribuir a un fin común. +- Se escuchan más entre ellos, están más atentos a los mensajes y a la comunicación de los otros: "Los niños y niñas se tratan de manera amistosa, están atentos a las necesidades de los otros, cooperan, y piden ayuda si es necesario" Los niños participan entusiasmado más en las actividades de grupo + - Los niños y niñas muestran interés en las producciones de los otros cuando los juegos son individuales+ Los estudiantes muestran interés en las producciones de los otros cuando el desafío es grupal. "Los niños y las niñas muestran interés en las producciones ajenas tanto individuales como grupales"

Capacidades cognitivas supone la potencialidad que todo sujeto tiene de desarrollar la atención, la capacidad de simbolización, la memoria, el pensamiento asociativo, el razonamiento lógico verbal y no verbal y especialmente la creatividad verbal, gráfica, constructiva y dramática.

Se refiere a expresiones del educador en relación con rasgos de las formas de hacer, decir, escribir, dibujar que remitan a la creatividad, como las que refieran a los productos como la cantidad de ideas, la originalidad, la capacidad de establecer conexiones, relaciones poco frecuentes. Placer por el uso de los colores, agregar detalles, elaboración en los trabajos. Como la creatividad verbal en tanto fluidez de ideas, fantasía, ... También en relación con la capacidad de simbolizar, elegir, la concentración, atención.

- Han mejorado su creatividad verbal, tienen más ideas originales cuando hacen juegos con el lenguaje+- Han mejorado creatividad gráfica (construcción de un idioma propio) "Los niños y niñas han mejorado su creatividad verbal y gráfica" - Los niños y niñas han aprendido que para comprender una obra de arte hay que conocer el contexto de creación y la vida del artista +- Los niños han aprendido a que cada uno crea desde su experiencia y que eso no puede ser juzgado como bien o mal, es sólo diferente+- Los estudiantes han aprendido a comprender a respetar que cada uno es distinto +- Ha sido una experiencia en la que los miembros del grupo han aprendido muchas cosas importantes para la vida como ciudadano + - Los niños han aprendido a expresar lo que sienten y han identificado que de lo que ven en las obras se produce.: "Los niños y niñas aprendieron la importancia de

contextualizar la obra y conocer al artista, comprendieron que cada uno crea desde su experiencia, eso los hace únicos y respetuosos de lo diferente

Bitácoras

Sujeto: S2/ Él dice que para tener amigos hay que escucharlos y pinta la alegría de color anaranjado.

Taller 10 juego n° 22 Consigna: Un mandala para la amistad. El educador les cuenta que con este juego aprenderán a crear mensajes con mandalas. Lo harán como la artista, que con sus mandalas invita a tener una mirada amorosa con la tierra y todos sus seres. Por eso en sus obras habitan seres bondadosos, otros de fantasías celebran la imaginación y les da un lugar central a todos esos pequeños seres: caracoles, mariposas, lombrices, pájaros. “Su mensaje tiene que ver con el valor de la vida y la amistad ya que es un lazo amoroso que necesitamos todos los seres para convivir. La amistad es uno de los valores más importantes que tenemos que aprender a cultivar. Cuando hablamos de amistad nos referimos a ese afecto personal que se nos aparece cuando vemos a una persona querida, es un afecto desinteresado que hace que queramos compartir momentos con esa persona. ... Y la coordinadora les propone hacer una obra de arte grupal para crear un mandala que lleve el mensaje a todo el mundo sobre el valor de la amistad. Cada uno de los jugadores creará íconos-dibujos que representen ideas, acciones, sentimientos que fortalezcan la amistad

Taller 3 juego n° Una paleta de color propio. Piensen en una emoción o sentimiento que quieran describir, alegría, tristeza, ira... y elijan el color que para ustedes lo represente, puede ser más de uno. Repitan el mismo proceso con otras emociones y sentimientos. Luego lo compartirán con sus compañeros.



Palabras que aparece en dibujo: amigable, escucha bueno en el corazón dice amor, y arriba en una bandera verde dice defender y hay muñequitos.

Rotulo 1 / Capacidades emocionales: puede identificar y representar aquellas habilidades sociales, valores, y actitudes que favorecen la amistad, se autodefine bueno logra representar con palabras y dibujos los cuales logran ser expresivos de dichas cualidades y representativas de los atributos que tiene la amistad virtudes asociadas a emociones agradables.

Rótulo 2 / Capacidades sociales: intención comunicativa. El estudiante logra con sus dibujos transmitir al lector que la bondad, el escuchar, el defender a un amigo, el ser amigable y el amor representado en un corazón, favorecen la posibilidad de tener amigos, dentro del mandala y con su escritura refiere a aspectos sociales positivos que favorecen la amistad.

Rótulo 3 / Capacidades cognitivas - Creatividad: Presencia de varios elementos, (varios dibujos: aparecen un globo, otros emoticones y dos niños contienen en sus dibujos diferentes elementos un avioncito, gorros, un ojo morado, una gorra girada...) si bien no usa color la elaboración, la

presencia de variados detalles dan cuenta de la creatividad de la producción. Usa todo el espacio del mandala, no usa colores, pero sí su nombre es ubicado en el centro del mandala, tiene dobles líneas, y desde ahí emergen los rostros con los cuales representa emociones y rasgos que lo representan.

Paleta de color: Pinta de alegría, utiliza un color amarillo, la sorpresa en azul,.. es decir, utiliza los colores para expresar sus emociones..

Caracterización, análisis e interpretación:

Esta estudiante, mediante su producción (acatamiento a las reglas de juego) comunica su idea que responde a la consigna dada que se expresa en la creación del mandala (al estar al interior del círculo y al cual invade de manera completa) y crea con tres elementos, una bandera, un corazón y muñequitos lo que el considera que transmiten su mensaje que siempre se comprenden en relación a la consigna. En su producción gráfica plástica escritural, aparece el uso del color que de manera efectiva comunica el valor que le da al amor y cómo este se reconfirma con el uso de una bandera, ubicada en la parte central arriba confirmando su sentido. Esto lo vuelve muy creativo, en relación a su propia producción y a la vez con respecto a los compañeros donde no aparece en ningún otro el uso de la bandera como estandarte del valor de la amistad. Esto singular, novedoso, original que aparece en su trabajo refiere a la capacidad creativa que integra en su proceso las diversas capacidades, las experiencias disponibles y el contexto de creación que de alguna manera se expresa en la consigna de juego y la bitácora.

Si se reflexiona sobre cada una de las categorías en sí misma, ninguna puede pensarse sino es en relación con la otra... por ejemplo el valor de la amistad, vienen dado por la prevalencia del corazón al cual pinta de rojo muy estridente y la bandera como estandarte donde dice la palabra defender permite que se lo analice desde las capacidades emocionales, que le permiten al sujeto reconocer el valor de las mismas y las condiciones para que se desplieguen. A su vez señala ciertas habilidades sociales las cuales identifica como favorecedoras del encuentro con los otros (capacidades sociales), ese reconocimiento, elección de palabras, colores construcción (capacidades cognitivas) y comunicación supone por un lado la intención comunicativa y por el otro el proceso creativo (capacidades cognitivas, emocionales, sociales) que combinando los materiales disponibles desde su experiencia puesta en relación con una consigna, usa y decide tomar de los recursos simbólicos disponibles, condicionados por sus experiencias previas (las cuales siempre son emocionales, sociales y cognitivas) crea una huella que remite a su singularidad que de ninguna manera puede clasificarse como correcta o incorrecta y que si bien admite una lectura, quien la lee la interpreta a partir de esos indicios presentes y sus limitaciones experienciales; puede reconocer su mensaje pero a la vez reconocer que el secreto está en su autor.

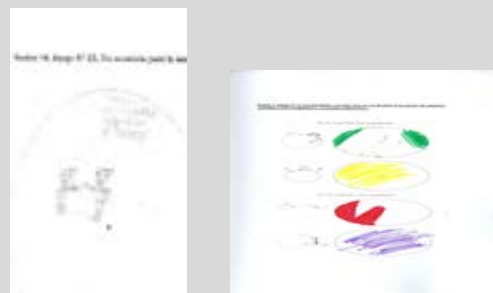
En estas producciones se ven expresadas las capacidades emocionales, sociales y cognitivas, como así también se asegura la perspectiva integral porque el material sobre el que se trabaja es el que se considera más representativo de la singularidad del estudiante y el que mejor lo representa.

Sujeto: Él se siente distinto, bueno y pinta la alegría de color amarillo

Taller 10 juego n° 22 Consigna: **Un mandala para la amistad.** El educador les cuenta que con este juego aprenderán a crear mensajes con mandalas. Lo harán como la artista, que con sus mandalas invita a tener una mirada amorosa con la tierra y todos sus seres. Por eso en sus obras habitan seres bondadosos, otros de fantasías celebran la imaginación y les da un lugar central a todos esos pequeños seres: caracoles, mariposas, lombrices, pájaros. “Su mensaje tiene que ver con el valor de la vida y la amistad ya que es un lazo amoroso que necesitamos todos los seres para convivir. La amistad es uno de los valores más importantes que tenemos que aprender a cultivar.

Cuando hablamos de amistad nos referimos a ese afecto personal que se nos aparece cuando vemos a una persona querida, es un afecto desinteresado que hace que queramos compartir momentos con esa persona. ...Y la coordinadora les propone hacer una obra de arte grupal para crear un mandala que lleve el mensaje a todo el mundo sobre el valor de la amistad. Cada uno de los jugadores creará íconos-dibujos que representen ideas, acciones, sentimientos que fortalezcan la amistad

Taller 3 juego n° Una paleta de color propio. Piensen en una emoción o sentimiento que quieran describir, alegría, tristeza, ira.... y elijan el color que para ustedes lo represente, puede ser más de uno. Repitan el mismo proceso con otras emociones y sentimientos. Luego lo compartirán con sus compañeros.



Palabras bueno respetable divertido distinto amigable los dos niños tienen las manos extendidas detalles

Rótulo 1 / Capacidades emocionales: puede identificar y representar aquellas habilidades sociales, valores, y actitudes que favorecen la amistad, se autodefine bueno logra representar con palabras y dibujos los cuales logran ser expresivos de dichas cualidades y representativas de los atributos que tiene la amistad virtudes asociadas a emociones agradables.

Rótulo 2 / Capacidades sociales: intención comunicativa. El estudiante logra con sus dibujos transmitir al lector que la bondad, el escuchar, el defender a un amigo, el ser amigable y el amor representado en un corazón, favorecen la posibilidad de tener amigos, dentro del mandala y con su escritura refiere a aspectos sociales positivos que favorecen la amistad.

Rótulo 3 / Capacidades cognitivas - Creatividad: Presencia de varios elementos, (varios dibujos: aparecen un globo, otros emoticones y dos niños contienen en sus dibujos diferentes elementos un avioncito, gorros, un ojo morado, una gorra girada...) si bien no usa color la elaboración, la presencia de variados detalles dan cuenta de la creatividad de la producción. Usa todo el espacio del mandala, no usa colores, pero sí su nombre es ubicado en el centro del mandala, tiene dobles líneas, y desde ahí emergen los rostros con los cuales representa emociones y rasgos que lo representan.

Paleta de color: Pinta de alegría, utiliza un color ...determinado para la comunicación de una emoción/sentimiento.

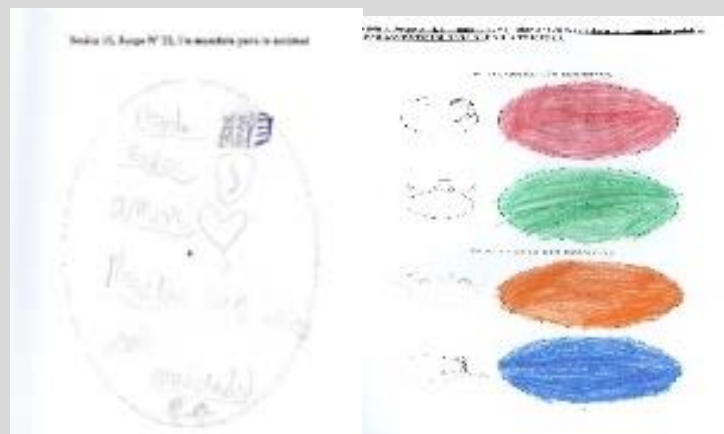
En estas producciones se ven expresadas las capacidades emocionales, sociales y cognitivas, como así también se asegura la perspectiva integral porque el material sobre el que se trabaja es el que se considera más representativo de la singularidad del estudiante y el que mejor lo representa.

Sujeto: Con su mandala nos enseña que para tener amigos hay que prestar y pinta la alegría de color verde.

Taller 10 juego n° 22 Consigna: Un mandala para la amistad. El educador les cuenta que con este juego aprenderán a crear mensajes con mandalas. Lo harán como la artista, que con sus mandalas invita a tener una mirada amorosa con la tierra y todos sus seres. Por eso en sus obras habitan seres bondadosos, otros de fantasías celebran la imaginación y les da un lugar central a todos esos pequeños seres: caracoles, mariposas, lombrices, pájaros. "Su mensaje tiene que ver con el valor de la vida y la amistad ya que es un lazo amoroso que necesitamos todos los seres para convivir. La amistad es uno de los valores más importantes que tenemos que aprender a cultivar. Cuando hablamos de amistad nos referimos a ese afecto personal que se nos aparece cuando vemos

a una persona querida, es un afecto desinteresado que hace que queramos compartir momentos con esa persona. ...Y la coordinadora les propone hacer una obra de arte grupal para crear un mandala que lleve el mensaje a todo el mundo sobre el valor de la amistad. Cada uno de los jugadores creará íconos-dibujos que representen ideas, acciones, sentimientos que fortalezcan la amistad

Taller 3 juego n° Una paleta de color propio. Piensen en una emoción o sentimiento que quieran describir, alegría, tristeza, ira.... y elijan el color que para ustedes lo represente, puede ser más de uno. Repitan el mismo proceso con otras emociones y sentimientos. Luego lo compartirán con sus compañeros.



Palabras que aparece en dibujo: regalo, escucah, amor, prestar las cosas y amistad, lo creativo se ve en crear iconos al lado d ecada palabra, d

Rotulo 1 / Capacidades emocionales: puede identificar y representar aquellas habilidades sociales, valores, y actitudes que favorecen la amistad, se autodefine bueno logra representar con palabras y dibujos los cuales logran ser expresivos de dichas cualidades y representativas de los atributos que tiene la amistad virtudes asociadas a emociones agradables.

Rótulo 2 / Capacidades sociales: intención comunicativa. El estudiante logra con sus dibujos transmitir al lector que la bondad, el escuchar, el defender a un amigo, el ser amigable y el amor representado en un corazón, favorecen la posibilidad de tener amigos, dentro del mandala y con su escritura refiere a aspectos sociales positivos que favorecen la amistad.

Rótulo 3 / Capacidades cognitivas - Creatividad: Presencia de varios elementos, (varios dibujos: aparecen un globo, otros emoticones y dos niños contienen en sus dibujos diferentes elementos un avioncito, gorros, un ojo morado, una gorra girada...) si bien no usa color la elaboración, la presencia de variados detalles dan cuenta de la creatividad de la producción. Usa todo el espacio del mandala, no usa colores, pero sí su nombre es ubicado en el centro del mandala, tiene dobles líneas, y desde ahí emergen los rostros con los cuales representa emociones y rasgos que lo representan.

Paleta de color: Pinta de color rojo la alegría, el azul para el miedo... se sirve del color para expresar sus emociones.

En estas producciones se ven expresadas las capacidades emocionales, sociales y cognitivas, como así también se asegura la perspectiva integral porque el material sobre el que se trabaja es el que se considera más representativo de la singularidad del estudiante y el que mejor lo representa.

Caracterización, análisis e interpretación:

Esta estudiante, mediante su producción (acatamiento a las reglas de juego) comunica su idea que responde a la consigna dada que se expresa en la creación del mandala (al estar al interior del círculo y al cual invade de manera completa) y con diferentes palabras y sus íconos al lado liga la escritura al dibujo, si bien no aparece el uso de variados colores sí aparecen muchos muchas palabras con las que se autodefine y a la vez señala los modos de estar con los

otros que favorece la amistad; por otro lado muestra cómo se apropia de lo que propone esta experiencia educativa del desarrollo de lograr con los dibujos un idioma propio que represente una idea, por ejemplo, el niño señala que para tener amigos requiere que uno regale, lo escribe y a la vez dibuja el paquete.. y así sucesivamente con las distintas palabras. Esto resultado de un proceso creativo que remite a su disponibilidad de contar con elementos simbólicos, combinarlos en el proceso creativo y plasmarlos en su producción gráfica la cual es evaluada con relación a la fluidez en su escritura y su originalidad de resolver la consigna apropiándose de la estrategia planteada.

Si se reflexiona sobre cada una de las categorías en sí misma, ninguna puede pensarse sino es en relación con la otra... por ejemplo la expresión de las conductas que favorecen la posibilidad de tener amigos se puede analizar en la intrincación de las capacidades emocionales que le permiten al sujeto reconocerse como tal y poder elegir palabras y dibujos que lo representen y así poder comunicarlo pero a su vez señala ciertas habilidades sociales las cuales identifica como favorecedoras del encuentro con los otros (capacidades sociales), ese reconocimiento, elección de palabras, colores construcción (capacidades cognitivas) y comunicación supone por un lado la intención comunicativa y por el otro el proceso creativo (capacidades cognitivas, emocionales, sociales) que combinando los materiales disponibles desde su experiencia puesta en relación con una consigna, usa y decide tomar de los recursos simbólicos disponibles, condicionados por sus experiencias previas (las cuales siempre son emocionales, sociales y cognitivas) crea una huella que remite a su singularidad que de ninguna manera puede clasificarse como correcta o incorrecta y que si bien admite una lectura, quien la lee la interpreta a partir de esos indicios presentes y sus limitaciones experienciales; puede reconocer su mensaje pero a la vez reconocer que el secreto está en su autor.

Sujeto: Ella se siente imaginativa, a veces torpe y pinta la alegría de color celeste

Taller 9 juego n° 20 Consigna: Un mandala virtuoso. Consigna en el medio del mandala escriben su nombre y a partir de él van a escribir aspectos, formas de ser positivas que les hace sentirse orgulloso y felices que sienten que hacen bien. Por ejemplo, ser solidario, pacientes, cariñosos... escriben esas palabras. Luego las leen y dibujan todo lo que se les ocurra que esté relacionado a sus virtudes. Recuerden respetar la forma singular del mandala, elijan para empezar a crearlo decidir si lo harán de afuera hacia dentro o del centro hacia fuera sosteniendo dirección.

Taller 3 juego n° Una paleta de color propia. Piensen en una emoción o sentimiento que quieran describir, alegría, tristeza, ira.... y elijan el color que para ustedes lo represente, puede ser más de uno. Repitan el mismo proceso con otras emociones y sentimientos. Luego lo compartirán con sus compañeros.



Rótulo 1 / Capacidades emocionales: puede identificar y representar aquellas habilidades sociales, valores, y actitudes que la autodefinen, recurre a las palabras para referirse así misma y el único ícono que la representa es un corazón que está en relación a las palabras variadas que utiliza. **Rótulo 2 / Capacidades sociales:** intención comunicativa. El estudiante logra con sus dibujos transmitir al lector que la bondad, ser cariñosa, graciosa, sonriente, un modo de estar

positivo con los otros, y se refiere el amor representado en un corazón, favorecen la posibilidad de tener amigos , dentro del mandala y con su escritura refiere a aspectos sociales positivos que favorecen la amistad. **Rótulo 3 / Capacidades cognitivas - Creatividad:** Presencia de varios elementos, (varios dibujos: aparecen un globo, otros emoticones y dos niños contienen en sus dibujos diferentes elementos un avioncito, gorros, un ojo morado, una gorra girada...) si bien no usa color la elaboración, la presencia de variados detalles dan cuenta de la creatividad de la producción. Usa todo el espacio del mandala, no usa colores, pero sí su nombre es ubicado en el centro del mandala, tiene dobles líneas, y desde ahí emergen los rostros con los cuales representa emociones y rasgos que lo representan.

Paleta de color: Pinta de a alegría, utiliza un color ...determinado para la comunicación de una emoción/sentimiento.

En estas producciones se ven expresadas las capacidades emocionales, sociales y cognitivas, como así también se asegura la perspectiva integral porque el material sobre el que se trabaja es el que se considera más representativo de la singularidad del estudiante y el que mejor lo representa.

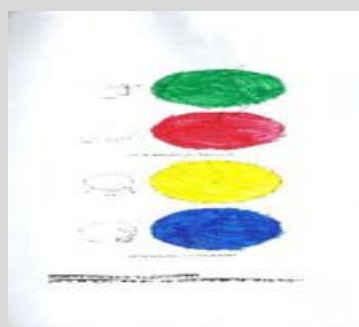
Caracterización, análisis e interpretación:

Esta estudiante, mediante su producción (acatamiento a las reglas de juego) comunica su idea que responde a la consigna dada que se expresa en la creación del mandala (al estar al interior del círculo y al cual invade de manera completa) y con su nombre en el centro del mandala y desde ahí nacen y se expanden todas las palabras. En su producción gráfica plástica escritural, si bien no aparece el uso de variados colores sí aparecen muchos muchas palabras con las que se autodefine y a la vez señala los modos de estar con los otros que favorece la amistad; esto convierte en creativa a su producción que remite a su disponibilidad de contar con elementos simbólicos, combinarlos en el proceso creativo y plasmarlos en su producción gráfica la cual es evaluada con relación a la fluidez escrita, la elaboración en el sombreado, el movimiento y su originalidad se confirma cuando con un solo corazón confirma el sentido que se entrama en el color, palabras e ícono. Eso singular, novedoso, original que aparece en su trabajo refiere a la capacidad creativa que integra en su proceso las diversas capacidades, las experiencias disponibles y el contexto de creación que de alguna manera se expresa en la consigna de juego y la bitácora.

Si se reflexiona sobre cada una de las categorías en sí misma, ninguna puede pensarse sino es en relación con la otra... por ejemplo la expresión de las virtudes de su persona a partir de la escritura de su nombre y autodescribirse como cariñosa... se puede analizar en la intrincación de las capacidades emocionales que le permiten al sujeto reconocerse como tal y poder elegir palabras y dibujos que lo representen y así poder comunicarlo pero a su vez señala ciertas habilidades sociales las cuales identifica como favorecedoras del encuentro con los otros (capacidades sociales), ese reconocimiento, elección de palabras, colores construcción (capacidades cognitivas) y comunicación supone por un lado la intención comunicativa y por el otro el proceso creativo (capacidades cognitivas, emocionales, sociales) que combinando los materiales disponibles desde su experiencia puesta en relación con una consigna, usa y decide tomar de los recursos simbólicos disponibles, condicionados por sus experiencias previas (las cuales siempre son emocionales, sociales y cognitivas) crea una huella que remite a su singularidad que de ninguna manera puede clasificarse como correcta o incorrecta y que si bien admite una lectura, quien la lee la interpreta a partir de esos indicios presentes y sus limitaciones experienciales; puede reconocer su mensaje pero a la vez reconocer que el secreto está en su autor.

Sujeto: Él es simpático y pinta la alegría de color amarillo.

Consigna: *Un mandala virtuoso* (Taller 9: Juego N° 20). En el medio del mandala escriben su nombre y a partir de él van a escribir aspectos, formas de ser positivas que les hace sentirse orgulloso y felices porque sienten que hacen bien. El educador reflexiona con ellos acerca de lo que se entiende por virtudes, por ejemplo, ser solidario, pacientes, cariñosos... Les señala que, así como es tan importante como reconocer los defectos de cada uno, también hay que aprender a darse cuenta de las virtudes que todos tenemos. Recuerden respetar la forma singular del mandala, y sus reglas de creación (para empezar a crearlo hay que decidir si lo harán de afuera hacia dentro o del centro hacia fuera sosteniendo dirección) y el otro juego es *Los mandalas y el color* (Taller 3: Juego N° 4). Piensen en una emoción o sentimiento que quieran describir, alegría, tristeza, ira... y elijan el color que para ustedes lo represente, puede ser más de uno. Repitan el mismo proceso con otras emociones y sentimientos. Luego lo compartirán con sus compañeros.



Rotulo 1 / Capacidades emocionales: puede identificar sus virtudes, y representar aquellos rasgos de su personalidad que lo singularizan, se autodefine como alegre y simpático, logra representar esos rasgos mediante palabras y dibujos los cuales logran ser expresivos de dichas cualidades y representativas de sus virtudes asociadas a emociones agradables.

Rótulo 2 / Capacidades sociales: intención comunicativa. El estudiante logra con sus dibujos transmitir al lector cuáles son sus virtudes, dentro del mandala y con su escritura refiere a aspectos sociales positivos de su persona como ser alegre y simpático...

Rótulo 3 / Capacidades cognitivas - Creatividad: Presencia de varios elementos, (varios dibujos: aparecen un globo, otros emoticones y dos niños contienen en sus dibujos diferentes elementos un avioncito, gorros, un ojo morado, una gorra girada...) si bien no usa color la elaboración, la presencia de variados detalles dan cuenta de la creatividad de la producción. Usa todo el espacio del mandala, no usa colores, pero sí su nombre es ubicado en el centro del mandala, tiene dobles líneas, y desde ahí emergen los rostros con los cuales representa emociones y rasgos que lo representan.

Paleta de color: Pinta de amarillo la alegría, utiliza un color determinado para la comunicación de una emoción/sentimiento.

En estas producciones se ven expresadas las capacidades emocionales, sociales y cognitivas, como así también se asegura la perspectiva integral porque el material sobre el que se trabaja es el que se considera más representativo de la singularidad del estudiante y el que mejor lo representa.

Caracterización, análisis e interpretación:

Este estudiante, mediante su producción (acatamiento a las reglas de juego) comunica su idea que responde a la consigna dada que se expresa en la creación del mandala (al estar al interior del círculo y al cual invade de manera completa) y con su dibujo representa su nombre en el centro del mandala y desde ahí nacen las demás formas. En su producción gráfica plástica escritural, si bien no aparece el uso del color, sí aparecen muchos elementos, detalles que convierten en creativa a su producción que remite a su disponibilidad de contar con elementos simbólicos, combinarlos en el proceso creativo y plasmarlos en su producción gráfica la cual es evaluada con relación a la fluidez, la elaboración y su originalidad. Eso singular, novedoso, original que aparece en su trabajo refiere a la capacidad creativa que integra en su proceso las diversas capacidades, las experiencias disponibles y el contexto de creación que de alguna

manera se expresa en la consigna de juego y la bitácora.

Si se reflexiona sobre cada una de las categorías en sí misma, ninguna puede pensarse sino es en relación con la otra... por ejemplo la expresión de las virtudes de su persona a partir de la escritura de su nombre y autodescribirse como simpático... se puede analizar en la intrincación de las capacidades emocionales que le permiten al sujeto reconocerse como tal y poder elegir dibujos que lo representen y así poder comunicarlo (capacidades sociales), ese reconocimiento, elección (capacidades cognitivas) y comunicación supone por un lado la intención comunicativa y por el otro el proceso creativo (capacidades cognitivas, emocionales, sociales) que combinando los materiales disponibles desde su experiencia puesta en relación con una consigna, usa y decide tomar de los recursos simbólicos disponibles, condicionados por sus experiencias previas (las cuales siempre son emocionales, sociales y cognitivas) crea una huella que remite a su singularidad que de ninguna manera puede clasificarse como correcta o incorrecta y que si bien admite una lectura, quien la lee la interpreta a partir de esos indicios presentes y sus limitaciones experienciales; puede reconocer su mensaje pero a la vez reconocer que el secreto está en su autor.

