



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Artes

Construcción Identitaria y Mediación Artística
en Niñas y Niños Institucionalizados en Casa Hogar

Tesis

Que como parte de los requisitos para
obtener el Grado de
Maestría en Arte para la Educación

Presenta:

Isabel Cristina Fajardo Barraza

Dirigido por:

Dra. Alejandra Martínez Fernández

Querétaro, Qro., a 29 de noviembre de 2024

La presente obra está bajo la licencia:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>



CC BY-NC-ND 4.0 DEED

Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional

Usted es libre de:

Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

La licenciante no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia

Bajo los siguientes términos:



Atribución — Usted debe dar [crédito de manera adecuada](#), brindar un enlace a la licencia, e [indicar si se han realizado cambios](#). Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.



NoComercial — Usted no puede hacer uso del material con [propósitos comerciales](#).



SinDerivadas — Si [remezcla, transforma o crea a partir](#) del material, no podrá distribuir el material modificado.

No hay restricciones adicionales — No puede aplicar términos legales ni [medidas tecnológicas](#) que restrinjan legalmente a otras a hacer cualquier uso permitido por la licencia.

Avisos:

No tiene que cumplir con la licencia para elementos del material en el dominio público o cuando su uso esté permitido por una [excepción o limitación](#) aplicable.

No se dan garantías. La licencia podría no darle todos los permisos que necesita para el uso que tenga previsto. Por ejemplo, otros derechos como [publicidad, privacidad, o derechos morales](#) pueden limitar la forma en que utilice el material.



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Artes

Maestría en Arte para la Educación

Construcción Identitaria y Mediación Artística
en Niñas y Niños Institucionalizados en Casa Hogar

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de
Maestra en Arte para la Educación

Presenta:
Isabel Cristina Fajardo Barraza

Dirigido por:
Dra. Alejandra Martínez Fernández

Dra. Alejandra Martínez Fernández
Presidente
Dra. Ma. de los Ángeles Aguilar San Román
Secretaria
Dra. Fabiola García Rangel
Vocal
Dra. María Josefina Juana Arellano Chávez
Suplente
Dra. Ana Cristina Medellín Gómez
Suplente

Centro Universitario, Querétaro, Qro.
Noviembre de 2024
México

Resumen

Mediante el presente informe tipo tesis se desglosa el proceso metodológico del proyecto de investigación *Construcción identitaria y mediación artística en niñas y niños institucionalizados en casa hogar*, llevado a cabo con infantes de entre 9 y 12 años de la casa hogar Casa Infantil AMMI I.A.P., en la ciudad de Querétaro, México. Dicha investigación se efectuó desde una intervención artística educativa, enfocada en atenuar la problemática identificada en esta población sobre el inadecuado proceso de individualización y afectación de su desarrollo socioemocional, derivado de su contexto de disfunción familiar y posterior ingreso a centros de asistencia social. La manifestación de los efectos negativos de su institucionalización, caracterizada por baja autoestima, desarraigo, agresividad y depresión, condujo al diseño de la intervención, que fue aplicada en 43 sesiones de trabajo, con una organización secuencial, dividida en tres módulos, cuyas actividades con diversos lenguajes artísticos se dirigieron a favorecer el conocimiento y regulación de sus emociones, el autorreconocimiento, la autoexpresión y el desarrollo de habilidades sociales. Desde la mediación artística se detonó el proceso de integración de su personalidad individual y colectiva, al propiciar, a través de experiencias estéticas, espacios de expresión emocional y creación simbólica que condujeron a modificar la percepción de sí mismos, favoreciendo con ello su proceso de construcción identitaria.

Palabras clave: disfunción familiar, institucionalización, inteligencia emocional, identidad individual y colectiva, mediación artística.

Abstract

This thesis report-type analyses the methodological process of the research project “*Construcción identitaria y mediación artística en niñas y niños institucionalizados en casa hogar*”, by carrying on with children between 9 and 12 years old in the foster home *Casa Infantil AMMI I.A.P* in Queretaro, Mexico. This research executes using artistic and educational intervention. It focused on attenuating the problems identified in this population regarding the inadequate process of individualization and affectation of their socioemotional development, derived from their context of family dysfunction and subsequent admission to social assistance centers. The manifestation of the negative effects of their institutionalization, characterized by low self-esteem, uprooting, aggressiveness, and depression, led to the design of the intervention, which was applied in 43 work sessions, with a sequential organization divided into three modules, whose activities with different artistic languages were aimed at favoring the knowledge and regulation of their emotions, self-recognition, self-expression, and the development of social skills. Artistic mediation triggered the integration process of their individual and collective personality by providing, through aesthetic experiences, spaces for emotional expression and symbolic creation that led to modifying their perception of themselves, thus favoring their process of identity construction.

Keywords: family dysfunction, institutionalization, emotional intelligence, individual and collective identity, artistic mediation.



Dedicatoria

Dedico este trabajo, con profundo amor y agradecimiento, a Alexandra y Mario por su apoyo incondicional, por las palabras de aliento en los momentos difíciles, por la retroalimentación objetiva y afectuosa, por las reflexiones, por el tiempo de convivencia cedido en favor del logro de mi sueño. Gracias por alimentar mi espíritu, por creer en mí, por ser mis compañeros de viaje, los pacientes sujetos de prueba de mis actividades, mi motor de impulso y mi puerto seguro. No lo hubiera logrado sin ustedes (y sin Mish).

Agradecimientos

Agradezco infinito a la Dra. Alejandra Martínez Fernández por su meticuloso, enriquecedor y cálido acompañamiento en este proceso, por siempre impulsarme a expandir la mirada para explorar nuevas vetas que fortalecieran el proyecto, integrando a la exigencia académica el disfrute de aprender y compartir. Igualmente, mi gratitud a la Dra. Ma. de los Ángeles Aguilar San Román, por ayudarme, paso a paso, a construir los cimientos de este trabajo de investigación y a enamorarme de él en el proceso. Gracias a cada una de las docentes de la Maestría en Arte para la Educación, que transformaron mi saber, mi ser y mi hacer.

Agradezco de corazón a los cuidadores de la Casa Infantil AMMI I.A.P. por la oportunidad de realizar el proyecto en su institución y, especialmente, a las niñas y niños del grupo por permitirme acompañarlos en su recorrido de autodescubrimiento y crecimiento personal a través del arte. Fue una experiencia extraordinaria.

Gracias a la Universidad Autónoma de Querétaro y, en particular, a la Facultad de Artes, por ofrecer espacios académicos innovadores y de calidad que forman mejores personas y mejores sociedades.

Gracias a la Biblioteca Infantil “Paralelepípedo”, del Centro Educativo y Cultural del Estado de Querétaro “Manuel Gómez Morín”, por facilitar sus instalaciones para el desarrollo de las actividades.

Finalmente, un agradecimiento especial al Instituto Nacional de Antropología e Historia, por la beca otorgada para cursar el programa educativo en la Maestría en Arte para la Educación y al Museo Regional de Querétaro, por apoyar este proyecto desde su función social y democratizadora de la cultura.

Índice

Resumen	iii
Abstract.....	iv
Dedicatoria.....	v
Agradecimientos	vi
Índice	vii
Índice de Tablas.....	ix
Índice de Figuras	xii
Introducción	xiii
a) Planteamiento del Objeto de Estudio	xiii
b) Descripción del Problema	xiii
c) Objetivos Previstos.....	xiv
d) Metodología Utilizada.....	xiv
e) Hipótesis o Supuestos	xvi
f) Descripción Breve de cada Capítulo	xvii
Capítulo I. Antecedentes.....	20
1.1 La Familia.....	20
1.1.1 Contexto Histórico y Definición	20
1.1.2 Modelos de Familia.....	24
1.1.3 Funciones de la Familia	25
1.1.4 Disfuncionalidad Familiar	26
1.2 Asistencia Social en México	27
1.2.1 Contexto Histórico	28
1.2.2 Marco Jurídico	31
1.2.3 Instituciones de Asistencia Social Infantil en México	35
1.3 Casa Hogar Casa Infantil AMMI I.A.P.	37
1.3.1 Contexto Social.....	37
1.3.2 Modelo Familiar de Casa Hogar	38
1.3.3 Contexto de Institucionalización	40

1.4 Proyecto de Intervención: Generalidades y Diagnóstico	41
1.5 Análisis Relacional con el Objeto de Estudio	42
Capítulo II. Fundamentación Teórica	46
2.1 Categorías de Análisis.....	46
2.1.1 Infancia Institucionalizada: Integridad, Interacción e Identidad.....	46
2.1.2 Identidad Individual y Colectiva de la Infancia Institucionalizada.....	50
2.1.3 Experiencia y Expresión Artística: Autorreconocimiento, Construcción y Autoexpresión.....	63
Capítulo III. Proyecto de Intervención	74
3.1 Antecedentes del Diseño del Proyecto de Intervención	74
3.2 Metodología del Proyecto de Intervención	77
3.3 Nombre del Proyecto de Intervención	83
3.4 Descripción del Proyecto de Intervención	83
3.5 Objetivos del Proyecto de Intervención	84
3.6 Planeación Metodológica Modular del Proyecto de Intervención	85
3.7 Cronograma del Proyecto de Intervención	87
3.8 Planeación Metodológica del Proyecto de Intervención por Actividades.....	91
3.9 Descripción de la Intervención	116
3.10 Resultados de la Intervención	196
Capítulo IV. Resultados y Discusión	202
4.1 Objetivos Planteados y Objetivos Cumplidos	202
4.2 Hipótesis Establecidas e Hipótesis Comprobadas	205
4.3 Preguntas de Investigación y Respuestas de Investigación.....	207
4.4 Resultados Esperados y Resultados Obtenidos	210
Conclusiones	213
Referencias.....	217
Anexos.....	227

Índice de Tablas

Tabla 1 Cuadro de congruencia.....	80
Tabla 2 Estudio de viabilidad: Análisis FODA.....	82
Tabla 3 Planeación metodológica Módulo 1	85
Tabla 4 Planeación metodológica Módulo 2	86
Tabla 5 Planeación metodológica Módulo 3	87
Tabla 6 Cronograma de actividades del Proyecto de Intervención	87
Tabla 7 Agenda de trabajo.....	89
Tabla 8 Planeación metodológica del PDI por actividades del Módulo 1	91
Tabla 9 Planeación metodológica del PDI por actividades del Módulo 2.....	99
Tabla 10 Planeación metodológica del PDI por actividades del Módulo 3.....	109
Tabla 11.1 Actividades Módulo 1. Sesión Abriendo puertas.....	116
Tabla 11.2 Actividades Módulo 1. Sesión El que se enoja, pierde	118
Tabla 11.3 Actividades Módulo 1. Sesión Triste-mente	120
Tabla 11.4 Actividades Módulo 1. Sesión ¡Qué miedo!	122
Tabla 11.5 Actividades Módulo 1. Sesión ¡Qué alegría!	123
Tabla 11.6 Actividades Módulo 1. Sesión Midiendo sientímetros	125
Tabla 11.7 Actividades Módulo 1. Sesión Garabateando	127
Tabla 11.8 Actividades Módulo 1. Sesión Diario de emociones	129
Tabla 11.9 Actividades Módulo 1. Sesión Emocollage y Sesión Emocollage abstracto	130
Tabla 11.10 Actividades Módulo 1. Sesión La vida es cuento	132
Tabla 11.11 Actividades Módulo 1. Sesión La gotita vacía.....	133
Tabla 12.1 Actividades Módulo 2. Sesión Autorretratarte	135
Tabla 12.2 Actividades Módulo 2. Sesión La emoción del juego I y Sesión La emoción del juego II.....	137
Tabla 12.3 Actividades Módulo 2. Sesión La emoción del juego III	139
Tabla 12.4 Actividades Módulo 2. Sesión Mimetizarte (casa Praderas)	141

Tabla 12.5 Actividades Módulo 2. Sesión Entre luces y sombras y Sesión Expresarte (casa Praderas)	143
Tabla 12.6 Actividades Módulo 2. Sesión Esculpiendo emociones I, Sesión Esculpiendo emociones II y Sesión Exposición de emociones (casa Praderas) .	146
Tabla 12.7 Actividades Módulo 2. Sesión Mimetizarte (casa Virreyes).....	148
Tabla 12.8 Actividades Módulo 2. Sesión Entre luces y sombras y Sesión Expresarte (casa Virreyes)	150
Tabla 12.9 Actividades Módulo 2. Sesión Esculpiendo emociones I, Sesión Esculpiendo emociones II y Sesión Exposición de emociones (casa Praderas) .	153
Tabla 12.10 Actividades Módulo 2. Sesión Mirarte al interior I y Sesión Mirarte al interior II (casa Praderas)	155
Tabla 12.11 Actividades Módulo 2. Sesión Mirarte al interior I y Sesión Mirarte al interior II (casa Virreyes).....	158
Tabla 12.12 Actividades Módulo 2. Sesión Mirarte al interior III (casa Virreyes) .	161
Tabla 12.13 Actividades Módulo 2. Sesión Reflejarte en la mirada I, Sesión Reflejarte en la mirada II y Sesión Reflejarte en la mirada III (casa Praderas)	163
Tabla 13.1 Actividades Módulo 3. Sesión Las raíces de mi tierra I (casa Praderas y casa Virreyes)	164
Tabla 13.2 Actividades Módulo 3. Sesión Las raíces de mi tierra II y Sesión Las raíces de mi tierra III (casa Praderas).....	165
Tabla 13.3 Actividades Módulo 3. Sesión Las raíces de mi tierra II y Sesión Las raíces de mi tierra III (casa Virreyes)	167
Tabla 13.4 Actividades Módulo 3. Sesión Concierto didáctico.....	169
Tabla 13.5 Actividades Módulo 3. Sesión El cartero llama I y Sesión El cartero llama II (casa Praderas).....	171
Tabla 13.6 Actividades Módulo 3. Sesión El cartero llama I y Sesión El cartero llama II (casa Virreyes)	174
Tabla 13.7 Actividades Módulo 3. Sesión Lazos familiares (casa Praderas).....	177
Tabla 13.8 Actividades Módulo 3. Sesión Autorretratarte <i>revisited</i> y Sesión Emocollage <i>revisited</i> (casa Virreyes).....	178

Tabla 13.9 Actividades Módulo 3. Sesión Lazos familiares, Sesión Autorretratarte <i>revisited</i> y Sesión Emocollage <i>revisited</i>	181
Tabla 13.10 Actividades Módulo 3. Sesión Lazos familiares (casa Virreyes)	184
Tabla 13.11 Actividades Módulo 3. Sesión Transformando el pasado (casa Virreyes)	186
Tabla 13.12 Actividades Módulo 3. Sesión Transformando el pasado (casa Praderas)	189
Tabla 13.13 Actividades Módulo 3. Sesión Instalarte en el alma I, Sesión Instalarte en el alma II y Sesión Instalarte en el alma III (casa Praderas y casa Virreyes)	192
Tabla 13.14 Actividades Módulo 3. Sesión Instalarte en el alma IV y Sesión Broche de oro (casa Praderas y casa Virreyes).....	193
Tabla 14 Resultados de la aplicación del Test Mesquite de autoevaluación de inteligencia emocional adaptado para niños, al inicio del proyecto	197
Tabla 15 Resultados de la aplicación del Test Mesquite de autoevaluación de inteligencia emocional adaptado para niños, al final del proyecto	198

Índice de Figuras

Figura 1 Esquema metodológico	79
Figura 2 Gráfica del comparativo individual de puntuaciones al inicio y al final del proyecto de intervención	199
Figuras 3, 4 y 5 Escultura de alambre Mi alter ego	230
Figuras 6 y 7 Pintura colectiva Puntos de encuentro	231
Figura 8 Técnica de relajación con dibujo ashurado	231
Figura 9 Gestión de la emoción básica de la alegría con dibujo de gis pastel	232
Figura 10 Juego didáctico con Autorretrato-Memorama	233
Figuras 11, 12 y 13 Ejercicios de teatro de sombras	233
Figuras 14 y 15 Mosaicos de vitral y psicología del color	234
Figuras 16 y 17 Elaboración de un cuento infinito y escritura creativa	235
Figuras 18 y 19 Altorrelieve para expresión emocional y corporalidad	235
Figuras 20 y 21 Máscara de fauna regional y tradiciones culturales	236
Figuras 22 y 23 Tarjetas y cartas personalizadas como nueva tradición	237
Figuras 24 y 25 Mosaicos con estarcido en relieve e identidad colectiva	237
Figura 26 Rúbrica de análisis para la actividad Autorretrato-Memorama	239
Figura 27 Guía de observación para la actividad La vida es cuento	240

Introducción

a) Planteamiento del Objeto de Estudio

El presente proyecto de investigación *Construcción identitaria y mediación artística en niñas y niños institucionalizados en casa hogar* se centra en probar la pertinencia de la intervención artística educativa en un grupo de niñas y niños institucionalizados de entre 9 y 12 años de edad, de la casa hogar Casa Infantil AMMI I.A.P., de la ciudad de Querétaro. Dicho grupo presenta efectos del proceso de institucionalización, con conductas agresivas y violentas consigo mismos y con los demás, autoestima baja, sentimientos de desarraigo y un inadecuado proceso de individualización.

Mediante las diversas técnicas y actividades artísticas que conformaron la intervención se buscó desarrollar la inteligencia emocional del grupo, con énfasis en la autoconciencia, autorregulación, autoestima, empatía y habilidades sociales, para favorecer su construcción identitaria, tanto en la esfera individual como en la colectiva.

b) Descripción del Problema

Se plantea la problemática que presenta el grupo de niñas y niños institucionalizados en la casa hogar Casa Infantil AMMI I.A.P., quienes experimentan riesgos en la formación de su identidad individual al verse condicionados a compartir una identidad institucionalizada.

Este grupo de infantes se caracteriza por su situación de falta de cuidado parental, con un historial de violencia intrafamiliar, alcoholismo y drogadicción, que llevó a la fractura de su red familiar y brinda pocas posibilidades de restituir el vínculo afectivo o una futura reintegración al medio familiar nuclear. Por tanto, la población de esta casa hogar carece de las condiciones adecuadas para su correcto proceso de individualización. Al ser insertados en una institución privada de asistencia social, como consecuencia de estos vínculos familiares quebrantados de forma permanente, las niñas y los niños deben adaptarse a las normas

establecidas, independientemente de sus costumbres precedentes o preferencias particulares. Sin embargo, uniformar artificialmente las conductas de un grupo de individuos diversos mediante la aplicación de reglamentos generales, produce un olvido de lo singular que impacta, de forma negativa, al proceso de formación de una identidad personal bien definida y que interfiere con las etapas posteriores de su desarrollo biopsicosocial, para una vida plena en su adultez.

c) Objetivos Previstos

Derivado de la problemática expuesta, a fin de propiciar una modificación positiva en el ámbito de vida de las niñas y niños de la casa hogar Casa Infantil AMMI I.A.P. a través de experiencias estéticas que detonen su autoconciencia y favorezcan el proceso de individualización desde su condición de institucionalización, el presente proyecto de investigación *Construcción identitaria y mediación artística en niñas y niños institucionalizados en casa hogar*, propone una intervención artística educativa bajo los siguientes objetivos:

- Desarrollar estrategias de integridad, interacción e identidad individual para las niñas y niños de la casa hogar Casa Infantil AMMI I.A.P. desde una identidad colectiva institucionalizada.
- Analizar los aspectos que definen la infancia institucionalizada de las niñas y los niños de la casa hogar Casa Infantil AMMI I.A.P. para el desarrollo de su identidad individual.
- Establecer la dimensión estética de la expresión y la experiencia artística en las niñas y los niños de la casa hogar Casa Infantil AMMI I.A.P. para diseñar estrategias que detonen la autoexpresión, construcción y autorreconocimiento como vías para la formación de su identidad individual.

d) Metodología Utilizada

Para el desarrollo del presente proyecto de investigación, cuya finalidad se centra en favorecer la identidad personal de niñas y niños institucionalizados en

casa hogar, se realizó la siguiente propuesta metodológica, que se aborda con mayor profundidad en el Capítulo III.

Tipo de investigación: Cualitativa.

El proyecto de investigación *Construcción identitaria y mediación artística en niñas y niños institucionalizados en casa hogar* es una investigación aplicada, lo que abre el enfoque tanto a la comprensión del problema de afectación de la identidad individual en este grupo, como a la atención del mismo. En ese sentido, se diseñaron y desarrollaron las diferentes estrategias artísticas, para dar respuestas a la problemática planteada. Desde una fundamentación teórica y metodológica, derivada de la investigación básica, su aplicación se enfoca en confrontar la problemática expuesta con los principios del arte como detonante del desarrollo de la inteligencia emocional y la personalidad individual, mediante su función simbólica, educativa y social.

Tipo de intervención: Artística Educativa.

El arte juega un papel fundamental al propiciar el desarrollo integral del individuo, permitiendo aprender a observar el mundo mediante la imaginación y a desplegar con ello nuevas posibilidades de visión, de probar nuevas formas de hacer, de experimentar, de colocarse en el lugar del otro, de concretar ideas y reflexionar sobre los propios sentimientos para desarrollar tanto la sensibilidad y autonomía individual, como habilidades sociales que le faciliten su interacción con los demás. Por ello, la experiencia artística se vuelve un elemento fundamental para intervenir poblaciones institucionalizadas, donde su capacidad expresiva personal se encuentra inhibida en función de un trato homogeneizante. Al fomentar, mediante la conjunción del arte y la acción social, la producción de experiencias estéticas que les conduzcan a la reflexión, exploración y diálogo con su mundo interior, se está favoreciendo su proceso de individualización y, por ende, su desarrollo cognitivo y socioafectivo.

Enfoque: Cualitativo.

Población o Unidad de Análisis:

La población intervenida fue un grupo de niñas y niños, institucionalizados en la casa hogar Casa Infantil AMMI I.A.P., con edades entre 9 y 12 años.

Técnicas y Diseño de Instrumentos:

En el desarrollo de la intervención artística educativa se incluyeron las siguientes etapas:

1. Diseño de las sesiones de trabajo, en congruencia con las categorías de análisis.
2. Planeación.
3. Cronograma de aplicación.
4. Gestión.
5. Preparación de materiales.
6. Asesorías.
7. Ejecución.
8. Bitácoras de cada sesión.
9. Reportes semanales.

Para la aplicación de las sesiones diseñadas se gestionaron dos espacios físicos, en la Biblioteca Infantil “Paralelepípedo”, del Centro Educativo y Cultural del Estado de Querétaro “Manuel Gómez Morín” y en el Museo Regional de Querétaro. En cuanto a los materiales, se requirió la elaboración de prototipos para cada sesión, presentaciones audiovisuales, preparación de material didáctico, elaboración de videos, creación de cuentos, uso de plataformas digitales como YouTube y clase magistral de música, entre otros.

e) Hipótesis o Supuestos

El presente proyecto de investigación *Construcción identitaria y mediación artística en niñas y niños institucionalizados en casa hogar* estableció las siguientes hipótesis de trabajo, derivadas de la confrontación de la problemática con las categorías de análisis:

- La integridad, interacción e identidad individual de las niñas y los niños de la casa hogar Casa Infantil AMMI I.A.P. se construyen desde una identidad colectiva institucionalizada.
- La condición de la infancia institucionalizada en la que viven las niñas y los niños de la casa hogar Casa Infantil AMMI I.A.P. determina la formación de su identidad individual desde la colectividad.
- La expresión a través de la experiencia artística en las niñas y los niños de la casa hogar Casa Infantil AMMI I.A.P. detona la autoexpresión, construcción y autorreconocimiento como aspectos que favorecen la formación de su identidad individual.

f) Descripción Breve de cada Capítulo

Para presentar una visión general sobre el desarrollo del proyecto de investigación *Construcción identitaria y mediación artística en niñas y niños institucionalizados en casa hogar*, se describen de manera sucinta los capítulos que integran el cuerpo de este proceso metodológico.

En el Capítulo I se abordan los antecedentes de la problemática identificada con el tema de la familia en México, desde su definición y contexto histórico, para resaltar su papel como núcleo activo y dinámico de la sociedad que, cuando entra en crisis, provoca una disfuncionalidad que afecta a todos sus miembros, especialmente a los menores, condicionando su ingreso a centros de asistencia social con el objetivo de proteger su integridad física y emocional en riesgo. Se detalla la estructura, el funcionamiento y el marco jurídico de las instituciones asistencialistas frente a la condición de vulnerabilidad de la población infantil asociada con el maltrato y abuso, como la que experimentan las niñas y niños de la casa hogar Casa Infantil AMMI I.A.P. Para comprender la problemática de este grupo, se describen las características generales de la institución en la que fueron ingresados, las condiciones particulares de su incorporación a ella, la organización al interior, las formas de convivencia desarrolladas y el funcionamiento del modelo de cuidados familiares como eje rector de su forma de vida.

Para situar en perspectiva los alcances del presente proyecto de investigación, se muestra un análisis relacional con otros proyectos ya puestos en práctica, con los que comparte algunas visiones y acciones.

En el Capítulo II se desglosa la fundamentación teórica del proyecto de investigación, partiendo de las tres categorías de análisis definidas para abordar la problemática sobre la alteración en el desarrollo de la identidad personal de la población infantil de la casa hogar, a causa de su institucionalización. En la primera categoría, para definir las características de la infancia institucionalizada, se retoman los estudios de Erving Goffman sobre las instituciones totales y los procesos homogeneizantes de organización y convivencia al interior de estas instituciones, así como las investigaciones de Juan Casado Flores para explicar las causas de la institucionalización y el maltrato infantil. Desde el Modelo de Atención de Casa-hogar Niñas, del Sistema Nacional DIF, se recuperó información específica sobre las condiciones de ingreso de los menores a esta red de asistencia social y las limitaciones de atención que presenta. La segunda categoría, sobre identidad individual y colectiva de los infantes institucionalizados, se fundamenta sobre los postulados de Gilberto Giménez, W. Roberto Daros y Anthony Giddens para entender la identidad de las personas como un constructo dinámico y colectivo. Igualmente, se enfatiza la importancia de la dimensión emocional, social y cultural en la formación identitaria a través de los trabajos de Daniel Goleman, John Bowlby, Erik Erikson y Luis Gadea de Nicolás. La fundamentación teórica de la tercera categoría de análisis se apoya en las investigaciones de Elliot Eisner, John Dewey y Ascensión Moreno González, para abordar la educación emocional, desde el arte y la experiencia, como forma de intervención que conduce al desarrollo de habilidades sociales y coadyuva en la definición identitaria.

En el Capítulo III se organiza el entramado metodológico del proyecto *Construcción identitaria y mediación artística en niñas y niños institucionalizados en casa hogar*. Se presentan las hipótesis o supuestos de la investigación, desde las cuales se plantea la factibilidad de la intervención artística educativa con la población de la casa hogar Casa Infantil AMMI I.A.P., como una estrategia para

atenuar las consecuencias negativas del proceso de institucionalización. Asimismo, desde los objetivos que sustentan el proyecto de investigación, se deriva la planeación modular y por actividades de la intervención artística educativa, con énfasis en la gestión y habilidades socioemocionales a desarrollar en cada uno de ellos. Igualmente, se analiza la ejecución de las actividades aplicadas, los productos obtenidos y el impacto logrado en el desarrollo de la inteligencia emocional e identidad individual y colectiva del grupo de niñas y niños de la Casa Infantil AMMI.

Los resultados del proyecto de investigación y la discusión de los mismos se exponen en el Capítulo IV, contrastando los objetivos, hipótesis, preguntas y resultados planteados al inicio con lo obtenido en el ámbito emocional y de vida de los infantes institucionalizados tras la aplicación del proyecto.

Al final, se presentan las conclusiones de los aspectos abordados en el desarrollo del proyecto en una visión general del trabajo realizado, los logros obtenidos y la consideración de modificaciones aplicables para el futuro.

Capítulo I. Antecedentes

1.1 La Familia

La familia es la unidad básica de toda sociedad, su institución social más antigua, estable y numerosa, su núcleo fundamental, “la primera red de apoyo de las personas y la más cercana” (Suárez Palacio y Vélez Múnera, 2018, p. 174). Es el espacio de desarrollo biopsicosocial de los seres humanos, donde las niñas y los niños adquieren las habilidades cognitivas, afectivas y sociales necesarias para afrontar su vida como adultos con el máximo de su potencial, donde se transmiten y adquieren valores y costumbres, así como las redes de relaciones para su armónica convivencia sociocultural. De esta manera, la familia:

Es el ámbito primordial de desarrollo de cualquier ser humano pues constituye la base en la construcción de la identidad, autoestima y esquemas de convivencia social elementales. Como núcleo de la sociedad, la familia es una institución fundamental para la educación y el fomento de los valores humanos esenciales que se transmiten de generación en generación. (CONAPO, 2012, p. 1)

Por tanto, como refieren Martín-Cala y Tamayo-Megret (2013), para cada ser humano la familia es extremadamente importante por lo que recibe de ella, pues las actividades y relaciones que ocurren al interior del grupo y en la interrelación con su entorno dejan huellas significativas y duraderas en la construcción del individuo, al incidir directamente en su desarrollo intelectual, afectivo, su salud física y mental, su autovaloración y autoestima. Es decir, que en esta convivencia grupal se produce la formación y transformación de sus integrantes. Dado, entonces, que en el núcleo familiar recae la responsabilidad del desarrollo y evolución de la sociedad, es indispensable que exista una legislación que la proteja, fortalezca y garantice su integridad (Morales Gómez, 2015).

1.1.1 Contexto Histórico y Definición

En México, como apunta Zabala de Cosío (1995), la historia de la familia, en cuanto a su estructura y organización, tiene su origen en sus variados procesos de

poblamiento, resultado de la mezcla “de una herencia indígena precolombina, de una inmigración peninsular en la época colonial, del mestizaje, de la esclavitud de población de origen africano, de la urbanización, de la colonización del norte y del trópico, más recientemente” (p. 1).

Las familias del México prehispánico tenían un sistema de vida comunitario, sin sentido de la monogamia ni de la propiedad privada, donde su organización se orientaba a la producción y subsistencia (González Pérez, 2017).

Una vez consumada la conquista española en el siglo XVI, según refiere Zabala de Cosío (1995), el sistema de castas derivado de las interrelaciones de los troncos raciales indígena, blanco y negro dio origen a una sociedad segmentada en cuatro grandes grupos (españoles y criollos, mestizos, mulatos e indígenas), caracterizada por una fuerte movilidad espacial y mortalidad de su población. Durante el virreinato novohispano, el modelo prevaleciente en los matrimonios era el europeo cristiano inspirado en la Sagrada Familia, aunque, debido a la diversidad racial, cada grupo presentaba particularidades en su sistema matrimonial. Entre los indígenas, por ejemplo, se mostraba una fuerte endogamia, con nupcialidad precoz de hasta 10 años de edad en las contrayentes y alta legitimidad en sus uniones en las zonas rurales; otro rasgo importante en estas familias era la circulación de niños indígenas, que salían de su comunidad a partir de los 10 años, para integrarse a familias mestizas o españolas en calidad de adoptados, y aprender en su nuevo entorno el idioma español, algún oficio y las costumbres sociales, a cambio de su trabajo y compañía.

En cuanto a las familias de españoles y criollos, Zabala de Cosío contrasta sus diferencias con las familias de indígenas, haciendo hincapié en sus dimensiones, donde eran comunes los hogares grandes, con numerosos parientes, sirvientes y esclavos, que dejaban ver “el cuadro de la familia española con sus elementos principales: matrimonio, viudez, infertilidad, poligamia, concubinato, adopción de niños” (1995, p. 5), dentro de un marco endogámico rígido. En los matrimonios españoles y criollos, la edad promedio de las jóvenes para contraer nupcias era entre 15 y 18 años, mientras que, generalmente, el hombre era bastante

mayor que la mujer, pues previamente debía haber consolidado su fortuna; en estos matrimonios se observaba una alta incidencia de viudez debido a la expectativa de vida inferior a los 25 años.

El sistema matrimonial de los mestizos, contrario a los anteriores, estaba caracterizado por la exogamia con todos los grupos raciales. aunque de manera especial con españoles y castizos. Las mujeres mestizas se casaban a una edad mayor que las indígenas y las españolas, alrededor de los 25 años, pues trabajaban y migraban antes del matrimonio. En tanto, al inicio del virreinato, los esclavos africanos prácticamente no tenían acceso al matrimonio, pues por disposición real sus hijos no eran libres, situación que fue cambiando al paso de los años, en que se integraron al proceso de mestizaje. Esta dinámica familiar-racial perduró durante toda la etapa colonial y se perpetuó en la estructura social y política decimonónica, pese a la independencia ante España.

Aunque, como apuntan Gutiérrez Capulín et al., (2016), durante mucho tiempo en México la familia fue considerada como una institución esencial casi inalterable, a partir del movimiento revolucionario de 1910 este modelo familiar se ha ido transformando visiblemente, transversalizada por diversos cambios y fenómenos sociales, que llegan hasta nuestros días y permiten entender cómo el entorno de la comunidad en que se insertan afecta el desarrollo de los individuos que conforman cada familia, especialmente de los infantes, definiendo su identidad personal y colectiva de una forma positiva o interfiriendo en su proceso de construcción.

De 1910 a 1930, el proceso de industrialización en el país favoreció el empleo masculino y permitió que las mujeres que trabajaban regresaran al cuidado del hogar. Sin embargo, la crisis económica mundial de 1929 desencadenó la migración de los jefes de familia en busca de empleo, lo que obligó a una reconfiguración de roles en las familias extensas de provincia, donde la mujer se asumió como jefe de familia, tanto en los quehaceres domésticos como en el trabajo del campo, ante la ausencia del padre migrante; durante este periodo, la tasa de

mortalidad por diversas enfermedades se incrementó, afectando emocionalmente la estructura familiar.

Entre 1940 y 1950, según señalan Blanco y Pacheco (2011), con la Segunda Guerra Mundial en marcha y un repunte económico en el país de la mano de un proceso de industrialización y urbanización, las mujeres validan su papel relevante dentro de la familia, reforzado por su conquista de la ciudadanía a través del derecho al sufragio, en 1953. Este periodo también se caracteriza por el impacto de una nueva oleada migratoria de trabajadores mexicanos a los campos de cultivo norteamericanos, derivados de acuerdos bilaterales, así como la movilidad de la población rural a las ciudades, situación que vuelve a modificar la dinámica familiar. A pesar de estos factores, el modelo tradicional de familia siguió predominando.

Las ideas feministas en otros países en los años 50s y 60s permean poco a poco entre las mujeres, propiciando su incipiente participación en el mundo laboral y levantando la voz para exigir igualdad laboral y educativa.

Los movimientos estudiantiles, especialmente el de 1968 en México, que cuestionaban el autoritarismo del gobierno, también se extendió al papel autoritario del patriarca en las relaciones familiares, denunciando la subordinación de la mujer y las hijas e hijos, lo que condujo, a la postre, a una modificación de la estructura ideológica en el grupo familiar que permitió a la mujer desempeñar un papel de mayor relevancia dentro y fuera del núcleo familiar; de esta inclusión laboral de la mujer derivó un cambio importante en las dinámicas de las familias nucleares, pues el cuidado de los infantes recayó en parientes cercanas, como abuelas y tías, limitando la comunicación entre padres, hijas e hijos, por un lado, y mejorándola con otros miembros del círculo familiar, por otro, como documentan Gutiérrez Capulín et al., (2016).

A partir de estos cambios, la sociedad mexicana inicia otro proceso de transformación, donde decrece el número de matrimonios, al tiempo de incrementarse los divorcios y las uniones libres, que da lugar a una creciente desintegración familiar y a la reconfiguración del grupo tradicional en familias monoparentales, reconstruidas y hogares unipersonales; en los últimos años,

además de las variables mencionadas, se agregan las políticas de género y la conformación de parejas del mismo sexo en la búsqueda de la legitimación a su pleno derecho de construir una familia (Ramírez Serrano, 2007).

Así, partiendo del reconocimiento de la familia como una unidad social dinámica y cambiante, se pueden analizar las causas y consecuencias de este devenir dentro de la sociedad desde diferentes miradas científicas, como la sociológica, la antropológica, la histórica, la demográfica o la psicológica, para conocer y comprender las características de las familias actuales y las necesidades derivadas de sus nuevas formas de convivencia.

1.1.2 Modelos de Familia

Hablar de familia es referirse a la forma de organización entre sus miembros para la subsistencia del grupo en diferentes épocas y lugares, atendiendo a diversas necesidades y situaciones, lo que necesariamente implica un orden cambiante que da origen a diversos tipos de familias (Morales Gómez, 2015).

Para la familia como estructura social, se deben considerar al menos tres criterios importantes: el de consanguinidad, el de cohabitacionalidad y el afectivo; es decir, aun cuando los miembros de un grupo familiar no vivan en la misma vivienda o no presenten lazos de sangre, no dejan de pertenecer a él, dado que se desarrollan entre estos individuos vínculos afectivos especiales y un sentido de pertenencia que no tiene comparación con otras estructuras, y que “constituye una fuente inagotable de impresiones y recuerdos que se quedan grabados de forma particular en la psiquis, en la subjetividad del ser humano” (Martín-Cala y Tamayo-Megret, 2013, p. 62).

Como señala González Pérez (2017), aunque existen numerosas formas de tipificar los modelos de familia, se puede hacer una diferenciación básica por hogares familiares de tres tipos: nuclear, ampliado y compuesto. El tipo nuclear se conforma por los cónyuges, con vástagos o sin ellos, o un solo jefe de familia con hijas e hijos; el ampliado hace referencia a un hogar nuclear que convive con otro familiar, o bien, un jefe de familia que reside con otro pariente; por último, el

compuesto, donde en el hogar nuclear o ampliado se integra al menos otro miembro sin parentesco con ellos.

Según el planteamiento de Bárcenas Barajas (2012), de acuerdo a los constantes cambios que la familia experimenta, en la actualidad se puede hablar de tres categorías, donde, en primer lugar, se ubican las familias que siguen el modelo tradicional patriarcal y monogámico, ya sea por convicción o por presión social; en segundo lugar, las que se desplazan de este modelo y se ajustan a otras experiencias, que a través del tiempo se han ido aceptando socialmente, como la separación, los divorcios o la negociación de roles y, por último, las familias que transitan hacia nuevas formas de convivencia, como las fundadas en nuevas identidades sexuales y de género.

En el caso de las poblaciones institucionalizadas en casa hogar, su estructura de convivencia se constituye a partir de la cohabitacionalidad y la afectividad que se desarrollan en un grupo de infantes al formar parte de una familia reconstituida, cuyos miembros provienen de contextos nucleares diversos que deben adaptarse a los cambios inherentes a sus nuevas circunstancias de vida.

1.1.3 Funciones de la Familia

Según señalan Martín-Cala y Tamayo-Megret (2013), las actividades y relaciones intrafamiliares se agrupan en funciones, y están dirigidas a satisfacer las necesidades de sus miembros desde su estrecha interdependencia. Así, la familia cumple varias funciones que hacen de ella una institución social única, entre las que destacan: la función biosocial, la función económica, la función espiritual-cultural y la función educativa. En la función biosocial se consideran la vida sexual y afectiva de la pareja, la procreación, el cuidado físico de hijas e hijos, su formación emocional y su proceso de identificación con la familia. En la función económica de la familia va implícito su papel como célula de la sociedad y hace referencia a su presupuesto financiero y a las labores inherentes a la satisfacción de sus necesidades materiales, así como la realización de tareas domésticas, cuidados y salud de los integrantes. En tanto que la función espiritual-cultural implica la

satisfacción de las necesidades culturales y recreativas del sujeto, así como el desarrollo de su dimensión espiritual. La función educativa es una acción permanente que tiene que ver con la formación y desarrollo de habilidades físicas, cognitivas, psíquicas, sociales y éticas del infante, y conlleva el aprendizaje del habla, de la comunicación intrapersonal e interpersonal, de hábitos y procesos cognitivos que le llevan a formar su carácter y personalidad.

En consecuencia, todas las funciones anteriores deben desarrollarse en ambiente de armonía para la formación asertiva e integral de la personalidad de los infantes. Si estas funciones se desempeñan en una dinámica familiar inadecuada, se ocasionarán grietas en la estructura del sistema, que conducirán a la alteración de los procesos de desarrollo biopsicosocial de sus miembros.

1.1.4 Disfuncionalidad Familiar

Idealmente, los miembros de la familia deberían reconocer los cambios que se van generando en ellos como consecuencia de sus diferentes etapas y procesos de vida, ajustando sus dinámicas y reglas de convivencia al interior y adaptándose a las circunstancias externas. Sin embargo, cuando esa armonía en la estructura familiar no alcanza a consolidarse, los miembros que la componen entran en crisis, provocándose un impacto negativo tanto en el ámbito personal como en el social, especialmente en los menores de edad, que se traduce en conductas poco asertivas, generalmente violentas. Delgado Ruiz y Barcia-Briones (2020) consignan cinco tipos de disfuncionalidad en el contexto familiar: por adicciones, por violencia, por explotación o abuso, por abandono y por relaciones inadecuadas entre el padre y la madre. La disfuncionalidad por adicciones involucra tanto sustancias tóxicas de consumo legal, como tabaco o alcohol, consideradas como drogas blandas, e ilegales, como la cocaína, que se incluye en las llamadas drogas duras. La disfuncionalidad por violencia, se refiere al uso del maltrato económico, físico, psicológico y sexual como medio de control de uno o ambos padres. La disfuncionalidad por explotación o abuso se origina cuando el menor es tratado como objeto sin libertad ni independencia, mientras que la disfuncionalidad por

abandono engloba la ausencia de los progenitores, tanto presencial como de falta de atención. Por último, la disfuncionalidad por relaciones inadecuadas entre los progenitores, que implica una convivencia difícil, sin respeto ni límites saludables.

En ese sentido, es una realidad que, en México, la violencia intrafamiliar afecta a un importante número de población infantil. Factores como la pobreza y el estrés, derivados del desempleo, provocan la pérdida de un patrón familiar eficiente que desemboca en abandono, generalmente por parte del padre y, por consecuencia, la necesidad de la madre de buscar ingresos para la manutención de los infantes, lo que lleva a su descuido y da por resultado una “desintegración en el sentido más amplio. Las reglas universales que gobiernan la organización familiar se pierden, hay ruptura, abandono, rechazo, violencia y abusos, maltrato físico y mental para quienes la integran” (Centro de Información y Documentación sobre la Asistencia Social DIF, 2002, p. 7). Esta situación de disfuncionalidad familiar donde los roles del padre y la madre son incumplidos, afecta, especialmente, el desarrollo biopsicosocial de niñas y niños, que, si no se atiende debidamente, daña el tejido social básico al replicar los menores en su adultez las actitudes y conductas violentas de sus progenitores.

1.2 Asistencia Social en México

Ante la problemática que representan estas altas cifras de población infantil en situación de vulnerabilidad y riesgo por maltrato y abandono en su núcleo familiar, la solución que el Estado Mexicano ha presentado, al igual que la mayoría de los países en el mundo, es la instalación y funcionamiento de instituciones de asistencia social, las cuales “tienen como objetivo contribuir a la integración familiar de poblaciones en estado de abandono, orfandad o desventaja social, mediante orientación, asesoría y refuerzo de los servicios de la comunidad” (Hernández López, 2016, p. 11). Según datos de Aldeas Infantiles SOS México (2014), se estima que hay más de 400 mil niñas y niños privados de cuidado parental, de los que 29 mil ingresaron en el Sistema Nacional DIF, debido a condicionantes como

la pobreza, violencia intrafamiliar, adicciones y procesos judiciales que enfrentan padres y/o madres, por algún delito.

En su devenir, la asistencia social se ha impartido básicamente por tres instituciones: la Iglesia, el Estado y la sociedad civil; cuando esa asistencia se brinda por parte de una entidad de carácter religioso se denomina caridad, si proviene de la sociedad civil se puede hablar de filantropía y, propiamente, se hace referencia a la asistencia social sólo cuando la imparte el Estado, como un mandato legal (Blázquez Bonilla, 2017). En ese sentido, la asistencia social sería, entonces,

El conjunto de disposiciones legales y de acciones llevadas a cabo por las instancias gubernamentales, en su plano federal, estatal y municipal dirigidas a atender las necesidades básicas, pero también urgentes, de individuos y grupos de individuos que no están en condiciones de satisfacerlas por ellos mismos. (Fletes Corona, 2004, p. 50)

De esta definición se infiere que la asistencia social no conlleva un perfil preventivo, sino de atención a las consecuencias antes que a las causas, por lo que el mismo Fletes Corona (2004) la caracteriza como una responsabilidad estatal para con los ciudadanos en condición de vulnerabilidad, con carácter emergente y temporal, específica en sus satisfactores para las carencias del grupo de individuos en el que se enfoca.

1.2.1 Contexto Histórico

El acogimiento residencial de niños y niñas desprotegidos, a través de la historia, se ha caracterizado por brindar una atención enfocada en su depósito en alguna institución que se encargue de paliar sus necesidades básicas, por ausencia de un ambiente familiar adecuado (Hernández López, 2016).

En México, posterior al proceso de conquista, los pueblos mesoamericanos sufrieron a manos de los españoles el desmantelamiento de su organización comunitaria, que se transformó de acuerdo al nuevo orden colonial. Las tradiciones y valores fungieron como cohesionadores de la comunidad en su nuevo entorno, donde se mezclaba la asistencia pública, eclesiástica y civil. Aunque la Iglesia

católica jugó un papel fundamental en esta estructura, que recurrió a la caridad y sus actos de bondad para ayudar a los indígenas, viudas, huérfanos y demás desprotegidos, el gobierno virreinal, desde el mismo Hernán Cortés, contribuyó a su desarrollo a través de la fundación de hospitales y asilos; lo mismo sucedió desde la sociedad civil, donde muchos particulares fundaron instituciones asistenciales, tanto los nobles y ricos, como los de recursos más limitados, por medio de gremios y cofradías, para apoyo de quien lo necesitara en su comunidad (Lorenzo, 2018).

De acuerdo a Pérez Godínez y Reyes Rodríguez (2005), los inicios de la asistencia social como responsabilidad pública principal controlada por el Estado se asocian con el pensamiento ilustrado del siglo XVIII y la consolidación del proyecto de nación, en la segunda mitad del siglo XIX; cuando la asistencia pasa de ser una virtud mayormente asociada a la caridad religiosa y la filantropía, hacia lo que empieza a considerarse como una responsabilidad de la sociedad y una tarea del Estado en la aceptación de los derechos individuales. En este contexto del México independiente, la beneficencia se enfocó, principalmente, en atender los problemas de salud y, en menor grado, los relacionados con la educación y alimentación de la población en condición de marginación social y económica, con un papel del Estado todavía débil debido a la bancarrota de la hacienda pública (Huerta Lara, 2006). Según documenta Arrom (2016), es a partir de la Reforma que se empezaron a realizar esfuerzos legislativos encaminados a absorber todas las instituciones de corte asistencialista, proceso lento y artificioso que se prolongó durante el Segundo Imperio y una parte del Porfiriato. En 1861, los liberales iniciaron procedimientos sistemáticos de expropiación de orfanatos y hospitales a la Iglesia, para establecer una Dirección General de Beneficencia Pública, que supervisaba las distintas instituciones asistencialistas desde una oficina central en la Ciudad de México, no así en la provincia, donde no tuvo mayor impacto. Las instituciones asistenciales fundadas en este esfuerzo expansivo del Estado laico y más bien sostenidas por el discurso liberal, fueron pocas, pequeñas y de corta duración, especialmente en las áreas rurales, donde lo público y lo privado, lo religioso y lo secular, seguían de la mano, en una visión más filantrópica que asistencial. Fue a partir de 1885 que el

gobierno porfirista decide reglamentar los grupos no gubernamentales y dotarlos de personalidad jurídica, al carecer el país de recursos económicos, capacidad administrativa y compromiso con los grupos vulnerables, lo que culminó en la Ley de Beneficencia Privada de 1904. Como menciona Huerta Lara (2006), pese a la creciente institucionalización de la beneficencia, la ciudadanía y el gobierno, con sus nuevos instrumentos jurídicos y administrativos, continuaron actuando en forma conjunta para la procuración de apoyo a personas desprotegidas, como huérfanos, enfermos mentales, menores infractores y mujeres en trabajo de parto.

Tras la promulgación de la Constitución de 1917, empieza el surgimiento de instituciones y acciones relacionadas con la protección a los menores. En 1921, durante el período obregonista, se establece la Sociedad Protectora del Niño y se lleva a cabo el Primer Congreso Nacional del Niño, donde se detecta la necesidad de crear centros de atención enfocada en ellos. Inicia el reparto de desayunos escolares para infantes pobres, por parte de la Secretaría de Educación Pública (Ortega Aguilar y Rodríguez López, 2002). Entre 1924 y 1928 se conforma la Primera Red de Comedores Infantiles de México, se abre un Dormitorio para Niños y se crea un Comité Nacional de Protección a la Infancia, para amparar a los menores física, social y moralmente (Huerta Lara, 2006). En 1929, se instaura el Programa Gota de Leche, que reunía a un grupo de mujeres encargadas de proporcionar este alimento a niñas y niños de la periferia de la Ciudad de México. De este programa deriva la creación de la Asociación Nacional de Protección a la Infancia, que reorganizó la Lotería Nacional para apoyo de la beneficencia pública (DIF Durango, 2022). En 1937, se establece la Secretaría de Asistencia Pública, a la que se incorporan instancias dedicadas a la beneficencia pública (Ortega Aguilar y Rodríguez López, 2002).

En la década de los 60's se crea el Instituto Nacional de Protección a la Infancia (INPI), cuyo propósito era proporcionar servicios asistenciales complementarios, como desayunos escolares, de gran aceptación entre la población y se constituye el Instituto Mexicano de Asistencia a la Niñez (IMAN), orientado a la atención de menores huérfanos, en situación de abandono o

discapacidad. Entre sus objetivos se incluían el establecimiento y operatividad de casas hogar, internados y asilos. De la fusión de los dos anteriores se crea el Instituto Mexicano para la Infancia y la Familia. Durante los años 70's, el INPI redirecciona y amplía sus objetivos, para procurar el desarrollo integral de la niñez, incorporando acciones de bienestar infantil en el ámbito cultural, social, económico y de salud, derivado del incremento de menores abandonados y sin cuidado parental. Es hasta 1977 que se fusionan el Instituto Mexicano para la Infancia y la Familia (IMPI) y la Institución Mexicana de Asistencia a la Niñez (IMAN) para crear, por decreto presidencial, el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), constituido, desde entonces, como el órgano rector de la asistencia pública en México (Ortega Aguilar y Rodríguez López, 2002).

Así, con este breve recorrido por el devenir de la asistencia social en México, se perciben dificultades, contradicciones e insuficiencia de sus acciones, donde las posturas políticas del momento inciden fuertemente en el enfoque y calidad de atención que se proporciona a esta población en condición de vulnerabilidad, complejizando aún más su situación de vida cuando no son prioritarios para la administración pública. En la actualidad, “a pesar de que la asistencia social es una obligación del Estado, el apoyo es percibido por la población como una acción generosa de las autoridades y ello convierte la asistencia en un intercambio de ayuda por lealtad” (Blázquez Bonilla, 2017, p. 192), generando relaciones paternalistas de dependencia y no de derecho ciudadano.

1.2.2 Marco Jurídico

Dado que, de acuerdo con Pérez Godínez y Reyes Rodríguez, “la asistencia social está considerada como uno de los servicios de carácter público que complementan la prestación de la atención médica y el desarrollo integral de la comunidad” (2005, p. 13), es de fundamental importancia que el Estado organice y coordine las instancias, públicas y privadas, dedicadas a brindar estos servicios. Para ello, en México se cuenta con un entramado legal que la sustenta y promueve.

En la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Const., 2024), se consignan en el Artículo 4º los principios de justicia social e igualdad que garantizan los derechos fundamentales de las niñas y los niños a ser registrados al nacer y tener una identidad, a la satisfacción de sus necesidades de alimentación, salud, vivienda digna, educación y sano esparcimiento deportivo y cultural para su desarrollo integral. En este Artículo se establece la obligación de padres, madres y tutores, en coadyuvancia con el Estado, de dar cumplimiento tanto a los derechos de la infancia plasmados en la Constitución y otras leyes, como a los emanados de acuerdos y tratados internacionales en la materia, a los que México se encuentre adherido.

Derivado de este marco constitucional, para atender los casos de incumplimiento del bien superior de los infantes se crearon y modificaron leyes, normas e instituciones que atienden y regulan esta problemática mediante instrumentos legales y sociales, con la finalidad de restituir los derechos violentados. En ese sentido, para cumplimentar el derecho a la salud consignado en el citado Artículo 4º constitucional, se crea la Ley General de Salud (2024) donde, en su Artículo 3º, fracción XX, se inserta a la asistencia social en el rubro de salubridad general, estableciendo lineamientos para favorecer la atención a grupos de población en condición de sociovulnerabilidad, entre los que se encuentran los menores desprotegidos. En el Artículo 6º de esta misma Ley, fracción III, se establece que el Sistema Nacional de Salud tiene como objetivos colaborar al bienestar social de la población mediante servicios de asistencia social, para propiciar en ellos su incorporación a una vida equilibrada en lo económico y lo social; mientras que en la fracción IV se hace referencia a dar impulso al desarrollo de la familia y la comunidad, así como a la integración social y al crecimiento físico y mental de la niñez. La Ley General de Salud, en su artículo 27, inciso X, hace mención a la asistencia social de los grupos vulnerables como uno de los servicios básicos de salud. En el Artículo 168, fracción II al VI, consigna como actividades sustantivas de la asistencia social, la atención especializada a menores en estado de abandono o desamparo, el ejercicio de su tutela en términos de las disposiciones

legales aplicables, así como brindarles asistencia jurídica y orientación social. Es en el Artículo 172 donde se establece que:

El Gobierno Federal contará con un organismo que tendrá entre sus objetivos la promoción de la asistencia social, la prestación de servicios en ese campo y la realización de las demás acciones que establezcan las disposiciones legales aplicables. Dicho organismo promoverá la interrelación sistemática de acciones que en el campo de la asistencia social lleven a cabo las instituciones públicas. (Ley General de Salud, 2024, p.86)

Es decir, se reconoce la necesidad de contar con una entidad especializada, rectora del esfuerzo realizado por los sectores público, privado y social en materia de asistencia social. De esta disposición deriva la creación del Sistema Nacional de Desarrollo Integral de la Familia, que materializa dichas acciones.

Derivada y fundamentada en las disposiciones que en materia de asistencia social contiene la mencionada Ley General de Salud, se creó la Ley de Asistencia Social (2024), cuyo Artículo 2 establece que sus disposiciones son de observancia en toda la República y menciona que su objetivo es “sentar las bases para la promoción de un Sistema Nacional de Asistencia Social que fomente y coordine la prestación de servicios de asistencia social pública y privada e impulse la participación de la sociedad en la materia” (2024, p.1).

En el Artículo 3, dicha Ley define a la asistencia social como:

El conjunto de acciones tendientes a modificar y mejorar las circunstancias de carácter social que impidan el desarrollo integral del individuo, así como la protección física, mental y social de personas en estado de necesidad, indefensión, desventaja física y mental, hasta lograr su incorporación a una vida plena y productiva. (Ley de Asistencia Social, 2024, p.1)

En este mismo Artículo, se clasifican las acciones emprendidas por la asistencia social como acciones de promoción, previsión, prevención, protección y rehabilitación.

De acuerdo al Artículo 4, son sujetos de la asistencia social “los individuos y familias que, por sus condiciones físicas, mentales, jurídicas, económicas o

sociales, requieran de servicios especializados para su protección y su plena integración al bienestar” (Ley de Asistencia Social, 2024, p.1). Con base en ello, en su apartado I, incisos del a al m, hace referencia específicamente a las niñas, niños y adolescentes con riesgo o afectación por desnutrición, deficiencias en su desarrollo físico o mental, maltrato o abuso, ausencia o abandono de sus progenitores por irresponsabilidad o enfermedad, estado de orfandad, víctimas de cualquier tipo de explotación, vivir en la calle, tener un trabajo que afecte su desarrollo e integridad física y mental, ser migrantes o repatriados y perseguidos por condición étnica o religiosa. Se consideran para efectos de esta Ley a niñas y niños de hasta 12 años incompletos, así como adolescentes entre 12 años cumplidos y 18 incumplidos. En su Artículo 12, incisos del I al XIV, se consignan como servicios de la asistencia social, entre otros, los básicos de salud y el ejercicio de la tutela de menores, la promoción del desarrollo e integración familiar, el fomento de acciones de paternidad responsable encaminados a preservar los derechos de los infantes, así como la atención a niñas y niños en riesgo de farmacodependencia o susceptibles de incurrir en conductas sociales y delictivas. En su Artículo 22 señala como integrantes del Sistema Nacional de Asistencia Social Pública y Privada a la Secretaría de Salud, a la Secretaría de Desarrollo Social, a la Secretaría de Educación Pública, a las instituciones privadas de asistencia social legalmente constituidas y al Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (SNDIF), entre otros.

Respecto al SNDIF, en los Artículos 27 y 28, incisos de la A a la Z, de esta Ley de Asistencia Social, se le tipifica como un Organismo Público Descentralizado, con patrimonio y personalidad jurídica propios, (al que se hizo referencia en el Artículo 172 de la Ley General de Salud). De acuerdo a estas disposiciones, el SNDIF es el encargado de vigilar el cumplimiento de la Ley de Asistencia Social, atendiendo al interés superior de la infancia, mediante la elaboración de un Programa Nacional de Asistencia Social, así como proponiendo y promoviendo la formulación de Normas Oficiales Mexicanas en la materia, y supervisando y evaluando los servicios prestados por las diferentes instituciones asistencialistas

mencionadas. El SNDIF también será el encargado de operar establecimientos de asistencia social, capacitar y profesionalizar al personal encargado, diseñar modelos de atención para la prestación de sus servicios, promover la integración de fondos mixtos y asignar recursos económicos a instituciones privadas y sociales, entre otros. Todo ello, en los tres niveles de gobierno: municipal, estatal y federal. Para realizar esta operación, se encuentra integrado por 32 sistemas estatales para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) y alrededor de 1,500 sistemas municipales, que fungen como unidades primarias de asistencia social gubernamental al tener una perspectiva más cercana a la población necesitada. Para ello, cuenta con una infraestructura importante que le permite atender a la población, entre la que se encuentran casas cuna, casas hogar para niñas y niños, casas hogar para adultos mayores, casas de día para personas adultas mayores, centros de atención infantil comunitario, centros de atención y desarrollo infantil, espacios de alimentación escolar, espacios de alimentación comunitaria, albergues para población vulnerable, unidades básicas de rehabilitación y consultorios médicos (Blázquez Bonilla, 2017).

Otra ley elaborada para velar por los infantes es la Ley para la Protección de los Derechos de niñas, niños y adolescentes (2010), que en su Artículo 3, incisos de la A a la G, determina que los derechos humanos y constitucionales de las niñas, niños y adolescentes son de interés superior, prevaleciendo la igualdad y la no discriminación bajo ninguna circunstancia. Se consigna también su derecho primordial a una vida libre de violencia, coexistiendo en familia para su crecimiento y desarrollo plenos, en coadyuvancia con el apoyo del Estado y la sociedad.

1.2.3 Instituciones de Asistencia Social Infantil en México

Cuando se habla de una institución de asistencia social para niñas y niños sin cuidado parental, se hace referencia a un lugar donde se les ofrecerá vivienda, alimentación, vestimenta, educación y protección, con atención de tiempo completo, a cargo de personal asalariado (Hernández López, 2016). Desde la perspectiva de la asistencia social, una institución tiene como objetivo proveer diversos servicios

dirigidos a la protección de las personas en condición de sociovulnerabilidad, que las lleven a reintegrarse a la comunidad, en las mejores condiciones posibles.

En la Norma Oficial Mexicana NOM-032-SSA3-2010, de Asistencia Social para Niños, Niñas y Adolescentes en Situación de Riesgo y Vulnerabilidad (Secretaría de Salud [SSA], 2010) se definen las características y requisitos mínimos para la operatividad de establecimientos o espacios tanto del sector público, como privado y social, que presten servicios de asistencia a este sector de la población. Así, tipifica como albergue permanente al que otorga sus servicios de manera continua e ininterrumpida, mientras que el albergue temporal lo hace por tiempo limitado, en tanto se resuelve la situación jurídica, social o familiar del menor. Según la atención que se brinde, puede ser institucional cuando los servicios asistenciales se proveen a niños y niñas, mientras que es atención social comunitaria cuando provee la comunidad a niños y adolescentes en espacios adecuados para ello. Por casa hogar, se refiere al establecimiento que otorga servicios asistenciales a niñas, niños y adolescentes, de los 6 hasta los 18 años. La estancia infantil es el espacio en que se brinda atención social comunitaria a niñas y niños de hasta 5 años y 11 meses, mientras que la guardería brinda servicios de atención institucional a niñas y niños en este mismo rango de edad. Finalmente, el internado es el establecimiento que otorga servicios asistenciales a niños, niñas y adolescentes, de acuerdo a las características y necesidades de su ámbito familiar, conforme al modelo de atención en sus diferentes horarios.

Para efectos de este proyecto de investigación, el interés se centrará en las características y funcionalidad de la casa hogar, la que, de acuerdo a la UNICEF, es “un centro de acogimiento residencial de niños, niñas y adolescentes en régimen de tiempo completo con la finalidad de protegerlos” (2013, como se citó en Ibarra Ibáñez y Romero Mendoza, 2017, p. 1533), mientras que, según la Norma Oficial Mexicana NOM-032-SSA3-2010 de Asistencia Social, en el punto 3.6, se conceptualiza a la casa hogar como “el establecimiento que otorga servicios asistenciales a niños, niñas y adolescentes de ambos sexos, de 6 años y hasta

cumplir 18 años de edad, en casas mixtas o por sexo, con la posibilidad de modificar el rango de edad” (SSA, 2010, p. 3.6).

1.3 Casa Hogar Casa Infantil AMMI I.A.P.

La institución de asistencia social en la que se realizó la intervención artística educativa de este proyecto de investigación fue la casa hogar Casa Infantil AMMI I.A.P., de índole privada y población mixta, que depende para su funcionamiento de la regulación del SNDIF y cuyas características se describen en los siguientes apartados.

1.3.1 Contexto Social

Se encuentra ubicada en la Colonia Virreyes de la ciudad de Querétaro, aunque recientemente, debido al crecimiento de la población ingresada en la casa hogar, se abrió una segunda casa, situada en la localidad de La Negreta, en el municipio de Corregidora del Estado de Querétaro. Ambos espacios son predios pertenecientes al gobierno estatal y asignados al DIF. Cada casa cuenta con un área de comida, con cocina, mesa grande y bancas, adaptadas para optimizar el espacio disponible; un área acondicionada para estudio, con algunas computadoras de escritorio y una mesa de trabajo de uso común; un patio para actividades al aire libre y recámaras compartidas, una para las niñas y otra para los niños. Ambas casas tienen a su disposición una camioneta tipo Van, para traslado del grupo y otras necesidades de la casa (Comunicación personal realizada en entrevista el 15 de octubre de 2023 a Lucrecia Garduño Villalobos, quien funge como directora de la casa hogar Casa Infantil AMMI I.A.P.).

En su funcionamiento administrativo, el DIF Estatal financia parte de su operatividad para solventar los requerimientos de vestido, alimentación, educación y salud de niñas y niños, así como apoyo en su cuidado médico y psicológico. También supervisa de manera periódica el trabajo desarrollado por los cuidadores y las condiciones en que se encuentran los infantes. Asimismo, la Casa AMMI funciona apoyada en un patronato, con una mesa directiva que recibe y

transparenta las donaciones de particulares. Cuentan también con apoyo de prestadores de Servicio Social y voluntarios eventuales, para acompañar a niñas y niños en diferentes actividades

1.3.2 Modelo Familiar de Casa Hogar

Casa AMMI es una casa hogar con una estructura organizacional de modelo de cuidados familiares, es decir, donde se busca replicar la organización y funcionamiento de una familia nuclear, para brindar a los niños un trato más personalizado de lo que tradicionalmente se hace en otros centros de asistencia social (Casa Infantil AMMI I.A.P., 2017). Para ello, los cuidadores en custodia de la población ingresada, que son matrimonio, asumen la responsabilidad ante el DIF Querétaro de ejercer los roles paterno y materno con los infantes ingresados. Con este objetivo de proveerles de una cierta estabilidad, la institución busca perfiles específicos de niñas y niños con menores probabilidades de una adopción legal, por lo que sólo recibe infantes a partir de los 4 y hasta los 12 años, con redes familiares en quebranto total derivado de los antecedentes de maltrato, abuso y abandono que ejercieron en los infantes. En este perfil de ingreso, también se considera recibir a niñas y niños que sean hermanos consanguíneos, para evitar su separación por traslado a diferentes centros de asistencia. Su ingreso a la Casa Infantil AMMI I.A.P. es a través de la Procuraduría General de Justicia del Estado de Querétaro y del DIF Querétaro (Comunicación personal realizada en entrevista telefónica el 15 de diciembre de 2022 a Eduardo González, quien funge como administrador de la casa hogar Casa Infantil AMMI I.A.P.).

En su misión institucional, esta casa hogar busca que su modelo de cuidados familiares se replique a nivel estatal, nacional e internacional. Dentro de sus objetivos está la formación integral de los pequeños, que les facilite en un futuro lograr una vida independiente y productiva, para lo cual se plantean seis ejes de acción: salud, psicológico, educativo, social, recreativo y espiritual (Casa Infantil AMMI I.A.P., 2017). Para la ejecución y desarrollo de estos ejes con su población, la institución se rige por principios y valores de la religión cristiana. El modelo de

asistencialismo con el que trabajan, requiere de una población reducida, lo que implica una capacidad máxima de 12 niños por casa, para alcanzar sus objetivos de una formación integral en ellos y brindarles atención personalizada en la medida de las posibilidades de sus recursos humanos y financieros. Dentro de la casa, además de cumplir con sus tareas escolares, se les asignan tareas de limpieza y apoyo a los demás niños, cuidado de las mascotas y de otros animales domésticos, como gallinas. Así, con su modelo familiar se pretende formarlos para la vida adulta, en caso de no concretarse una eventual adopción (Comunicación personal realizada el 15 de marzo de 2023 a Lucrecia Garduño Villalobos, quien funge como directora de la casa hogar Casa Infantil AMMI I.A.P.).

Su educación se desarrolla de forma no institucionalizada ya que ninguno de los niños asiste a una escuela regular. Todos trabajan a distancia, en las plataformas digitales de la Secretaría de Educación Pública, donde se les ubicó previo examen, por no corresponder su edad cronológica al año escolar que deberían estar cursando, ya que algunos de ellos no asistían a la escuela antes de ser ingresados en el DIF y, posteriormente, a la Casa AMMI. Cuentan con el apoyo de una docente multigrado, que les apoya con la explicación de los contenidos; asisten martes, miércoles y jueves, en horario de 9:00 a 14:00 horas, a la Biblioteca Infantil “Paralelepípedo”, del Centro Cultural y Educativo del Estado de Querétaro “Manuel Gómez Morín”, donde pueden hacer uso, de manera gratuita, de los equipos de cómputo y las demás instalaciones. La docente supervisa sus avances, la aplicación de las evaluaciones marcadas en los programas e integra sus expedientes escolares ante la Unidad de Servicios de Educación Básica del Estado de Querétaro (USEBEQ). Lunes y viernes, trabajan de forma virtual en sus casas. Algunos de ellos practican actividades deportivas o artísticas, gracias a becas que gestiona el patronato o los cuidadores (Comunicación personal, realizada el 15 de marzo de 2023 a Lucrecia Garduño Villalobos, quien funge como directora de la casa hogar Casa Infantil AMMI I.A.P.).

1.3.3 Contexto de Institucionalización

Los infantes son seres sociales por naturaleza, que van construyendo su individualidad a partir de la interacción positiva con su núcleo familiar y otros ámbitos de su comunidad (vecinos, escuela, amigos). Este proceso inicia desde el primer abrazo dado por la madre afectuosa, que atenderá las necesidades básicas del pequeño y le irá facilitando el reconocimiento de sí mismo a lo largo de los años. Sin embargo, los niños y niñas de esta casa hogar han carecido de las condiciones familiares y sociales adecuadas para su correcto proceso de individualización. Aun cuando el enfoque de la estructura organizacional que presenta la casa hogar Casa Infantil AMMI I.A.P. es el mencionado modelo de cuidados familiares, se prioriza necesariamente el bienestar grupal por encima de las particularidades.

Al insertarse en una institución privada de acogida como consecuencia de vínculos familiares quebrantados de forma permanente, estos pequeños, entre los 9 y 12 años de edad, deben adaptarse fielmente a las normas allí establecidas, independientemente de sus costumbres precedentes o preferencias particulares, tanto para facilitar el funcionamiento y organización del lugar como para generar un beneficio colectivo. Horarios, tareas, actividades a desarrollar en diferentes ámbitos y formas de relación entre ellos y con otros entornos, están regulados por un marco organizacional establecido. Ello resulta, por ende, en una formación condicionada de su identidad personal, situación que puede interferir con las etapas posteriores de su desarrollo psicosocial, para una vida plena en su adultez.

Dentro de la problemática que se abordó es sustancial señalar la manera en que los procesos de institucionalización que experimentan los menores impactan negativamente en el desarrollo de su identidad personal al uniformar artificialmente y normalizar, mediante la aplicación de reglamentos rígidos, los comportamientos y condiciones de un grupo de individuos diversos, produciéndose un olvido de lo singular, una alteración de la subjetivación que afecta el desarrollo de su identidad personal. Por lo tanto, es fundamental implementar una estrategia de atención que ayude a afrontar las heridas emocionales y conduzca al fortalecimiento de su

subjetividad, de su autonomía, al respeto de su derecho a una identidad propia, donde pueda expresarse y participar, sin condicionamientos ni sobreprotección.

1.4 Proyecto de Intervención: Generalidades y Diagnóstico

El proyecto de investigación *Construcción identitaria y mediación artística en niñas y niños institucionalizados en casa hogar*, es una propuesta metodológica derivada del análisis de la situación contextual de las niñas y los niños de la casa hogar Casa Infantil AMMI I.A.P., ubicada en la ciudad de Querétaro, que requiere de proyectos interdisciplinarios para propiciar el fortalecimiento de su identidad individual y colectiva, desde el desarrollo de su inteligencia emocional.

El estudio de viabilidad realizado para el proyecto *Construcción identitaria y mediación artística en niñas y niños institucionalizados en casa hogar*, deja ver la pertinencia de su realización desde el marco de la gestión con una institución de asistencia social cuya directora, docente multigrado y cuidadores se muestran abiertos a opciones educativas que propicien un desarrollo biopsicosocial saludable, tanto de forma individual como colectiva.

Asimismo, derivado del análisis contextual social de las condiciones de riesgo y vulnerabilidad por las cuales fueron ingresados en esta casa hogar las niñas y niños del grupo, se detecta el impacto que la intervención artística educativa que forma parte del proyecto, brinda en beneficio de los demás miembros de esta institución, pues un infante que ha trabajado su autoconciencia disminuirá sus estados depresivos, de ansiedad y agresividad, interactuando de manera armoniosa consigo y con su grupo, lo que genera un ambiente de confianza.

El proyecto de investigación está dirigido a las niñas y niños de la casa hogar Casa Infantil AMMI I.A.P., de entre 9 y 12 años, con la finalidad de contribuir a su desarrollo individual mediante el fortalecimiento de su personalidad e inteligencia emocional a través de la reflexión y conocimiento de sí mismos y del otro, que eleve su autoestima y les permita la creación de vínculos armoniosos en su comunidad.

La directora de la casa hogar Casa Infantil AMMI I.A.P., Lucrecia Garduño Villalobos, permitió el desarrollo del proyecto de intervención con el grupo de edad

seleccionado, gestionando el permiso de acceso y uso de las instalaciones de la Biblioteca Infantil “Paralelepípedo”, del Centro Educativo y Cultural del Estado de Querétaro “Manuel Gómez Morín”, donde niñas y niños toman sus clases en línea. Igualmente, la docente multigrado reconfiguró el calendario y los contenidos temáticos para abrir el tiempo a la aplicación de las sesiones de trabajo, lo que conllevó un esfuerzo importante pues ellos sólo asisten a estas asesorías martes, miércoles y jueves. Su apoyo fue valioso en el monitoreo y valoración de la conducta de las niñas y niños.

Previo al inicio de la intervención, se entrevistó tanto a la directora como a la docente, para, en función de sus comentarios sobre la situación y contexto específico de cada niña y niño, diseñar las actividades artísticas, de manera que no se abordaran tópicos que fueran inadecuados para ellos. Así, respetando la privacidad, se informó en general, sobre las características del maltrato y abuso que los llevó a ingresar a esta institución de asistencia social y algunas conductas particulares de cada uno que pudieran causar conflicto en el desarrollo del proyecto. En estas entrevistas se marcaron dos posturas relevantes, una prohibitiva en cuanto a no manejar con ellos cuestiones de familias homoparentales ni nada relacionado con la identidad de género y otra, para ponderar el eje central de su funcionamiento como institución cristiana. Sobre ese consenso se diseñó y ejecutó el proyecto.

Así, una vez detectadas las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas del proyecto, se determinó la viabilidad de su realización, en función de su contribución al desarrollo biopsicosocial individual y colectivo de esta población institucionalizada.

1.5 Análisis Relacional con el Objeto de Estudio

A partir de la problemática planteada, en la que se expone que las niñas y los niños de la casa hogar Casa Infantil AMMI I.A.P. ubicada en la ciudad de Querétaro, presentan efectos adversos derivados del proceso de institucionalización, con conductas agresivas y violentas consigo mismos y con los demás, autoestima baja, sentimientos de desarraigo y un inadecuado proceso de

individualización, se realizó un análisis relacional con investigaciones, proyectos y programas existentes donde se abordaran problemáticas afines, con niñas y niños sin cuidado parental, institucionalizados en casa hogar.

Entre las investigaciones analizadas se consideró la tesis *“Estrés y afrontamiento en niños institucionalizados”* (Hernández López, 2016), donde se aborda la problemática de estrés y carencia de habilidades sociales que presentan los niños ingresados en Instituciones de Asistencia Social de la Ciudad de México debido al maltrato y abandono en su núcleo familiar. A través de un estudio comparativo con población masculina institucionalizada y no institucionalizada, muestra en sus resultados que existen diferencias significativas entre los niveles de estrés de uno y otro grupo, lo que coloca en desventaja a los primeros en su desempeño cotidiano, al afectar la construcción de su identidad individual. Otro trabajo analizado fue *“Niñez y adolescencia institucionalizadas en casas-hogar”* (Ibarra y Romero, 2017), que hace tanto una revisión general de definiciones, clasificación y características de los centros asistencialistas, como un estudio del impacto psicológico que tiene en esta población su estancia en estos espacios.

En cuanto a los proyectos afines, se buscaron aquellos que proponen estrategias de acción social desde el arte, para favorecer en los infantes la inteligencia emocional, así como habilidades sociales y cognitivas para un desarrollo integral de su personalidad, que les permita reinsertarse de forma asertiva en la comunidad.

Los siguientes proyectos analizados presentan relación directa con el objeto de estudio:

- Talleres culturales libres por la paz

Fundador: Secretaría de Turismo y Cultura de Morelos

País: México

Año de inicio del proyecto: 2018

Este proyecto está dirigido a población en condición de sociovulnerabilidad, ingresada en asilos públicos, albergues del Sistema DIF Morelos y otras instituciones asistencialistas. La finalidad del proyecto es promover el arte como

estrategia para la reestructuración del tejido social, mediante el fomento de la cultura de paz, desde una perspectiva incluyente. Se aplican talleres con actividades artísticas plásticas, escénicas y literarias que coadyuvan en el desarrollo emocional e intelectual de las poblaciones atendidas, impulsando con ello su autoexpresión, para una mejor integración social (Gobierno de Morelos, 2021).

- Talleres artísticos

Fundador: Pablo Morales, presidente de la Asociación Civil Tiamac Córdoba.

País: México

Año de inicio: 2019

Este proyecto tiene como objetivo fomentar la cultura y el arte en las niñas, los niños y los adolescentes de la casa hogar Peregrinos de la Palabra de Dios, al tiempo de brindarles actividades artísticas, que atenúen su condición de privación cultural y propicien en ellos experiencias estéticas en su contexto institucionalizado. Para tal fin, se imparten talleres de teatro, canto y danza folklórica en las instalaciones de la casa hogar (Castillo, 2019).

- Crecer con arte

Fundador: DIF Tijuana / Secretaría de Cultura de Baja California

País: México

A través de este programa, las niñas, los niños y los adolescentes ingresados en el Albergue Temporal Tijuana desarrollan su autoexpresión creativa, autoconocimiento y habilidades sociales mediante actividades artísticas plásticas como la pintura, el dibujo y el modelado. En una ciudad incluida entre las diez más violentas en el mundo, brindar estas experiencias estéticas a los menores ingresados, que provienen de contextos violentos y violentados, contribuye a su desarrollo integral. Además de incrementar su autoestima y habilidades, el programa cuenta con el incentivo de otorgar becas económicas por parte de la Secretaría de Cultura, para encauzar la formación artística de los infantes de manera formal. Participa personal de la institución y voluntarios de la sociedad civil (Uniradio Informa, 2022).

- Vive cultura

Fundador: Universidad Continental

País: Perú

Programa de la Universidad Continental, donde los estudiantes participan organizando y aplicando actividades artísticas para grupos en condición de sociovulnerabilidad, especialmente en el albergue Ana María Gelicich, de niñas y adolescentes. A través de actividades artísticas se estimula su desarrollo socioemocional, enfocado en el autoconocimiento y la resiliencia (Universidad Continental, 2020).

- Cultura comunitaria

Fundador: Colectivo Sueños viajeros sin fronteras / Secretaría de Cultura

País: México

Programa que desarrolla el colectivo artístico Sueños viajeros sin fronteras con niñas, niños y jóvenes migrantes que viven en albergues comunitarios en Tamaulipas. Cada semana acuden a realizar talleres artísticos con esta población, desde un enfoque incluyente, donde se busca fomentar valores sociales y respeto a la diversidad cultural, mediante expresiones literarias, musicales y dancísticas (Macedo, 2022).

Así, las convergencias que se marcan entre los proyectos mencionados tienen qué ver con abordar las condiciones de vulnerabilidad de niñas y niños que se encuentran institucionalizados en diversos centros de asistencia social mediante expresiones artísticas plásticas, literarias, escénicas, musicales y dancísticas. Se busca detonar el desarrollo de habilidades socioemocionales y cognitivas en estos grupos, para favorecer su autoconciencia y autoexpresión, que les permita modificar sus procesos de desarrollo psicosocial de forma positiva e integrada, para, en un futuro, lograr su integración en la comunidad.

Capítulo II. Fundamentación Teórica

2.1 Categorías de Análisis

Para consolidar el andamiaje teórico del presente proyecto de investigación, se establecieron tres categorías de análisis:

- 1) Infancia institucionalizada: integridad, interacción e identidad
- 2) Identidad individual y colectiva de la infancia institucionalizada
- 3) Experiencia y expresión artística: autorreconocimiento, construcción y autoexpresión.

2.1.1 Infancia Institucionalizada: Integridad, Interacción e Identidad

En esta primera categoría de análisis, se explora y fundamenta el proceso de institucionalización de población infantil en centros de asistencia social, partiendo de su conceptualización y las causas que la originan, así como de las características que definen la infancia institucionalizada.

2.1.1.1 Concepto de Institucionalización

Hablar de una institución es referenciar a un cuerpo social, que hace patente una ideología a través de sus normas, objetivos, pautas y actividades, con el fin de regular las relaciones entre sus miembros y es aplicable a cualquier grupo organizado (Ortega Aguilar y Rodríguez López, 2002).

Las instituciones de asistencia social, en particular, se caracterizan por englobar todos los aspectos de la vida de los ingresados bajo reglamentos y sanciones que llevan a la creación de “modelos de sujeción que construyen la subjetividad de los niños, estrategias de control en donde son educados para convertirse en sujetos normales, es decir, ‘institucionalizados’” (González Pastor Toledo y Ríos Miranda, 2020, p. 11). Cuando un menor de edad, por condiciones de violencia, abuso, orfandad o situación de calle queda a cargo del Estado en una institución de asistencia social, se habla de que experimenta una infancia institucionalizada. Tal proceso de institucionalización, además de los beneficios de

protección y cuidado que ofrece, conlleva una importante problemática por la serie de efectos biopsicosociales que detona en su población, estudiados con mayor profundidad en los últimos años por diversos especialistas. En términos generales, la institucionalización se refiere al:

Proceso de transformación de un grupo, práctica o servicio, desde una situación informal e inorgánica hacia una situación altamente organizada, con una práctica estable, cuya actuación puede predecirse con cierta confianza, e interpretarse como la labor de una entidad dotada de personalidad jurídica propia, con continuidad y proyección en el tiempo. (Arnoletto, 2007, p. 47)

Para entender los procesos de organización y convivencia que se desarrollan al interior de las instituciones, el sociólogo Erving Goffman (2001), define el concepto de institución total, en referencia a “un lugar de residencia y trabajo, donde un gran número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad por un período apreciable, comparten en su encierro una rutina diaria, administrada formalmente” (p. 13). Es decir, las instituciones totales producen un cambio sustantivo en el desarrollo de la vida de los internos, al provocar una disolución de los límites que separan sus ámbitos esenciales vitales, puesto que se duerme, trabaja y juega en el mismo espacio físico, bajo la tutela de las mismas personas, que son ajenas a su núcleo familiar original. Todo en su entorno está controlado, todo programado y todo igual para todos, actuando en grupo y con un limitado o nulo contacto con el exterior.

Ante las condiciones derivadas de esta estructura institucional, se presentan dos formas de afrontamiento por parte de los internos, una, de aceptación y agradecimiento, y otra, de inconformidad, que expresan por medio de crisis, enojo y depresión. En este sentido, para entender sus reacciones de gusto o frustración consecuentes a los procesos de institucionalización, es fundamental conocer el contexto sociocultural de las niñas, los niños y los adolescentes previos a su ingreso al centro de asistencia, para procurar disminuir su sentimiento de desposeimiento y uniformización.

2.1.1.2 Causas de la Institucionalización

Existen diversos factores que condicionan el ingreso de un menor a un centro de asistencia social. Casado Flores et al., (1997) clasifican estas situaciones en tres grupos: las derivadas del imposible ejercicio de los deberes de protección, como es el caso de la orfandad, prisión y enfermedad o discapacidad de la madre y del padre; las derivadas del incumplimiento de los deberes de protección, como son la falta de reconocimiento de la paternidad o maternidad del menor por parte del adulto, abandono total o desentendimiento completo de su cuidado y las derivadas del inadecuado cumplimiento de los deberes de protección, como el maltrato y abandono físico o emocional y el abuso sexual.

Aunque suele ser un hecho multicausal, el principal factor para el ingreso de una niña, un niño o un adolescente a una institución asistencialista es la violencia o maltrato físico y emocional. En este sentido, Casado Flores et al., (1997) estudian a profundidad el maltrato infantil, definiéndolo como la “acción, omisión o trato negligente, no accidental, que prive al niño de sus derechos y su bienestar, que amenacen y/o interfieran su ordenado desarrollo físico, psíquico y/o social, cuyos autores pueden ser personas, instituciones o la propia sociedad” (p. 10). Estos autores, además de la conceptualización del maltrato a los menores, lo clasifican en tres grupos: el maltrato prenatal, el posnatal y el institucional. En esta clasificación, se consignan desde las circunstancias de vida de la madre que afectan el embarazo y perjudican al feto, las circunstancias durante la vida del niño y las derivadas de cualquier legislación, programa, actuación u omisión de los poderes públicos y sus servidores, que impliquen un daño físico, emocional o social al infante.

2.1.1.3 Tipos de Institucionalización

Para identificar las instituciones totales en nuestra sociedad, Goffman (2001) las clasificó en cinco grupos, de acuerdo a las funciones que cumplen y al tipo de población asistida: instituciones para cuidado de personas incapacitadas e inofensivas, donde se incluye a orfanatos, asilos y albergues; instituciones de cuidado para personas que requieren de asistencia médica o psiquiátrica;

instituciones de cuidado que protegen a la comunidad de personas que conllevan un peligro social, como reclusorios y consejos tutelares; instituciones de carácter laboral-social, como cuarteles, barcos y escuelas de internos; y, por último, las instituciones para formación religiosa, como abadías, monasterios, conventos y claustros. De acuerdo a esta clasificación, los centros de asistencia social se incluyen en el grupo uno.

2.1.1.4 Infancia Institucionalizada en el SNDIF

Dado que los menores institucionalizados provienen de un modelo familiar disfuncional o ausente, con carencia de vínculos afectivos, su ingreso en centros de asistencia social les garantiza, al menos, el cumplimiento de sus derechos básicos de vivienda y alimentación. No obstante, las afectaciones que se producen en su desarrollo psicosocial condicionan que, en su mayoría, quienes crecen dentro de instituciones asistencialistas no alcancen un desarrollo integral pleno.

En el caso de la población sujeta de asistencia social que ingresa al SNDIF presenta una problemática bien identificada, principalmente referida a maltrato físico y emocional, abuso, problemas de socialización, entorno familiar disfuncional e importante privación sociocultural, que impiden su desarrollo integral (SNDIF, 2002). Se busca proporcionarles cuidado y protección, de acuerdo a las prerrogativas establecidas en el marco jurídico que promueve y protege sus derechos. Sin embargo, no siempre es posible darles cabal cumplimiento, dada la conjunción de una serie de factores, tanto de orden institucional como de las y los menores ingresados en ellas. Además de las condiciones mencionadas al momento de su incorporación en estos centros asistenciales y dado que sus perfiles jurídicos, sociales y emocionales son diferentes, las niñas, los niños y los adolescentes, se muestran reacios o poco receptivos al contexto institucional y su papel interventor, lo que constituye un escollo para la acción social.

Por otra parte, dentro de las estructuras institucionales, algunos de los organismos que forman parte de la red de asistencia social, se fijan sólo objetivos

parciales, como prepararlos para lograr su autosuficiencia económica por medio de capacitación laboral, lo que impide un desarrollo pleno con una intervención integral.

Otros aspectos negativos de la institucionalización incluyen “falta de creatividad, carencia del sentido de pertenencia e individualidad, inseguridad en sí mismos, dependencia, falta de responsabilidad en la toma de decisiones, baja tolerancia a la frustración, egoísmo, egocentrismo” (SNDIF, 2002, p. 10).

2.1.2 Identidad Individual y Colectiva de la Infancia Institucionalizada

La segunda categoría de análisis del proyecto de investigación se enfoca en la construcción de la identidad individual y colectiva de las niñas y los niños de la casa hogar, su proceso formativo a partir de la institucionalización, las afectaciones que experimenta esta población infantil contrastadas con un desarrollo psicosocial saludable y la necesidad de reconstruir esa identidad de una manera integrada y positiva.

2.1.2.1 Concepto de Identidad

En concordancia con el proceso al que alude, el concepto de identidad se ha ido construyendo, reconstruyendo y redefiniendo constantemente en las ciencias socio-humanísticas en el transcurso del tiempo. Como apunta Navarrete-Cazales (2015), desde los filósofos clásicos, el término *identitas*, reflejado en su propia etimología, equivalía a lo igual a uno mismo, en alusión a las características, cualidades y atributos del hombre, donde tales atributos representaban su esencia misma, invariable e inamovible. Platón abre la dicotomía entre ese ser verdadero e inmutable que existe en el mundo de las ideas y su copia o imitación, que habita el mundo sensible y que, como él, es sometido a diversos cambios. En tanto que, Aristóteles en su metafísica dota al ser de multiplicidad de formas y sentidos, de accidentes, que participan de lo que es en sí, de su sustancia, de su entidad.

Posteriormente, se fueron presentando postulados que cuestionaban este concepto de identidad sustancial, originaria y única. René Descartes, empezó a buscarla en la razón y el conocimiento, mientras que el filósofo David Hume

cuestionó la noción de identidad como propiedad del alma, argumentando que proviene de la memoria y es lo que permite dar continuidad y unidad a la serie de percepciones que se experimentan y que, determinadas por la voluntad, constituyen el yo, (Ballesté Chorén, 2018). Desde el psicoanálisis, Sigmund Freud, muestra que esa voluntad sólo es parcial y abre los procesos de identificación del individuo hacia su parte inconsciente. Ya en los filósofos contemporáneos, como Friedrich Nietzsche, prevalece la idea de una deconstrucción del término, exponiendo la imposibilidad de la metafísica del ser y proponiendo la disolución de toda forma de identidad.

Este somero esbozo histórico permite dar cuenta de la complejidad en la definición del concepto de identidad como algo establecido y acabado, por lo que:

La identidad es una categoría general que posibilita que tengamos un lugar de adscripción (histórico-temporal) frente a los demás, a distinguirnos de los otros (sujetos, instituciones, grupos, familias, comunidades, movimientos sociales, naciones), y decir qué es lo que somos y lo que no somos. No hay posibilidad de identidad que no postule, al mismo tiempo, una alteridad: no sería posible una mismidad sin la existencia de esa otredad. (Navarrete, 2015, pp. 6 y 7)

Así, el concepto de identidad implica, según Giménez (2010), los siguientes elementos: "(1) la permanencia en el tiempo de un sujeto de acción (2) concebido como una *unidad* con límites (3) que lo distinguen de todos los demás sujetos, (4) aunque también se requiere el reconocimiento de estos últimos" (p. 3). En este sentido, el reconocimiento es fundamental en la construcción de la identidad, tanto el autorreconocimiento como el que otorgan los otros, en un proceso de acuerdos y desacuerdos, dinámico y cambiante.

Las Ciencias Sociales, de acuerdo a Bruebaker y Cooper (2000, como se citó en Vera Noriega y Valenzuela Medina, 2012), utilizan el concepto de identidad en dos sentidos, uno *fuerte*, o esencialista, asociado a la perspectiva de ver la identidad como un algo que se descubre, que se debe tener, que se posee, que homogeniza al interior del grupo, pero diferencia claramente del otro; por otra parte, es *suave*,

construccionista, en referencia al término más actual, donde se habla de una identidad fluida, múltiple, inestable, que implica acciones y no posesiones. De acuerdo con esta perspectiva construccionista, el concepto de identidad presenta diversos tipos de usos, según Brewer (2001, como se citó en Vera Noriega y Valenzuela Medina, 2012), que van desde el autoconcepto, las relaciones interpersonales entre roles, la percepción del yo como parte integral de una unidad social y su participación activa en la conformación de la identidad grupal.

Así, como refiere Daros (2002), la formación de la identidad conlleva un proceso, lento y continuo (aunque no siempre progresivo), extenso y multifactorial que busca llegar al yo, a la conciencia de sí a través de la apropiación de los actos que se realizan en cualquier momento de la vida. A partir de la cognición y la emoción, el infante desarrolla esa conciencia en el presente, primero, y va incorporando paulatinamente sus acciones hasta lograr reconocerse en ellas en todo momento, por lo que esa construcción personal se erige como “la característica distintiva del modo en el cual cada uno construye su orden autorreferencial. Esto implica tanto una diferenciación progresiva y gradual de los demás y la asunción del sentido de sí mismo” (Daros, 2002, pp. 179-180). En consecuencia, esos atributos o partes con los que cada sujeto se reconoce en su interacción consigo y con el otro, y que le permiten construir su identidad, revelan tanto la complejidad y amplitud del proceso, como la necesidad de lo diverso en ello, para su propio crecimiento, congruencia, integridad y evolución.

Un modelo que permite entender más claramente la organización de estos andamios en la construcción de la identidad, como retoman Vera Noriega y Valenzuela Medina (2012), es el llamado Enfoque de Personalidad y de Estructura Social. Este modelo se organiza en tres niveles o planos: el de la personalidad (identidad del yo), el de las interacciones (identidad personal) y el socio-estructural (identidad social). El primer plano, el de la personalidad, se refiere al funcionamiento intrapsíquico del individuo, a su ego o psique en un proceso de socialización primario, donde “se va conformando la Identidad del Yo, es decir, el sentido de continuidad temporal y espacial que reflexivamente construye el individuo de sí

mismo, a partir de las formas en que reaccionan los demás a sus características singulares” (2012, p. 4). El plano de las interacciones es donde se da forma a los intercambios relacionales entre el individuo y sus diferentes grupos de contacto, como familia, vecinos, escuela y más; es decir, es el plano de las relaciones cotidianas, un ámbito micro-social, micro-estructural, como punto de encuentro entre las expresiones de individualidad, la propia idiosincrasia ajustada a las influencias colectivas a través de una socialización secundaria. Por último, el plano social-estructural hace referencia a la posición del individuo respecto a un nivel macro-social, hablando ya de los sistemas económicos y políticos.

De acuerdo a este enfoque, los objetivos y resultados planteados para el presente proyecto de investigación sobre la construcción identitaria a través de la mediación artística, se ubican entre los planos analíticos de la personalidad y de las interacciones.

2.1.2.1.1 Identidad Colectiva

Las múltiples relaciones que se dan entre los grupos de la sociedad y sus contextos se constituyen en el escenario desde donde habrán de irse construyendo las identidades colectivas: “La identidad social, política o colectiva es la que se refiere a cómo el individuo interioriza los roles y estatus que le son impuestos o que ha adquirido y a los cuales somete a su personalidad social” (Amo Usanos, 2022, p. 10).

De esta manera, las identidades colectivas se definen por analogía con las identidades individuales, pues ambas tienen:

La capacidad de diferenciarse de su entorno, de definir sus propios límites, de situarse en el interior de un campo y de mantener en el tiempo el sentido de tal diferencia y delimitación, es decir, de tener una ‘duración’ temporal. (Sciolla, 1983, como se citó en Giménez, 2010, p. 7)

Como expone Giménez (2010), en la actualidad, obligada por la globalización, la identidad va de lo adscrito a lo adquirido, buscando imperativamente su propio proceso de individualización para tratar de responder las

preguntas sobre quiénes somos, quiénes son los otros y quiénes somos nosotros en función de los otros. De las semejanzas y diferencias derivadas de esa relación especular se irán definiendo tanto la identidad colectiva como la identidad individual.

La identidad se aplica en sentido propio a los sujetos individuales dotados de conciencia y psicología propia, pero sólo por analogía a las identidades colectivas, como son las que atribuimos a los grupos y a las colectividades que por definición carecen de conciencia y psicología propia. (Giménez, 2010, p. 2)

En el grupo poblacional del proyecto de investigación, cobran especial relevancia estos conceptos para identificar los factores que perturban el proceso de individualización de los infantes institucionalizados y que impiden respuestas adecuadas a sus interacciones sociales.

2.1.2.1.2 Identidad Individual

La identidad individual tiene que ver en la forma en que el sujeto conecta sus diferentes experiencias y el entramado derivado de esas conexiones, es decir, con la narrativa que va desarrollando respecto de su propia biografía y con la que busca distinguirse y demarcarse de los demás, en un ejercicio de autonomía voluntaria. Para lograrlo, requiere, como lo consigna Giménez (2010) de dos tipos de atributos, unos de pertenencia social, que le insertan en diferentes colectivos, como clase social, grupos étnicos, regionalidad, modelos culturales, grupos de edad y género; por otra parte, están los atributos particularizantes, que le confieren unicidad, como el estilo de vida, su propia historia biográfica y su red personal de relaciones íntimas, que funcionan como un alter ego del sujeto. Es decir, que en los atributos de pertenencia social se enfatizan las semejanzas, mientras que en los particularizantes se acentúa la diferencia. De esta relación interactiva se llega a la identidad individual, que, claramente, también es multidimensional.

Así, en su dimensión individual, la identidad puede conceptualizarse como “un proceso subjetivo (y frecuentemente auto-reflexivo) por el que los sujetos definen su diferencia de otros sujetos (y de su entorno social) mediante la auto-

asignación de un repertorio de atributos culturales frecuentemente valorizados y relativamente estables en el tiempo” (Giménez, 2010, p. 3).

En una mirada más contemporánea, a la narrativa sobre sí mismo, se agregan dos componentes muy importantes: su carácter reflexivo y la auto-autoría, como capacidad del individuo de construir juicios propios basados en un fundamento interno y no más con base en los modelos externos. Es decir, que para la formación de la identidad reflexiva del yo se requiere, según el sociólogo Anthony Giddens (1997), que el individuo reflexione sobre su propia biografía, es decir, sobre sí mismo y el contexto que le rodea, dando sentido a las experiencias personales de vida mediante una integración de su pasado, presente y futuro desde una visión propia. Implica un equilibrio entre el sujeto y su contexto, entre lo interno y lo externo, que le permita reconocerse en sí mismo, al tiempo de ser reconocido por los demás, para que el proceso se desarrolle en armonía. Este proceso personal es cada vez más difícil de realizar en la sociedad moderna, una sociedad líquida caracterizada por una movilidad física y social mucho más acentuada, que vive inmersa en un ritmo tan acelerado, donde lo más permanente que presenta es el cambio, donde la libertad de movilidad se paga con incertidumbre y desorientación (Barreno Jardí, 2011). Ante esta condición, Giddens (1997) exalta la coherencia y confianza en sí mismo y en su contexto como los conceptos clave para construir una identidad desde la reflexión, que permiten afrontar cambios e incertidumbres desde un yo integrado, de lo que adolece la población institucionalizada en casas hogar.

En ese sentido, Erik Erikson (1993) consigna que la confianza que requiere el sujeto para la construcción de su identidad, viene dada a partir de las experiencias en edad temprana del niño, de sus interacciones con el medio que le rodea y de los hábitos y rutinas que le permitieron estructurar su tiempo y espacio. Desde esta base de vinculación de sus experiencias, se dará lugar a un adulto integrado que se reconoce en el otro, o a uno no integrado, ya sea fragmentado y voluble, o inflexible, que sólo reconoce una faceta de sí mismo.

Asimismo, como lo manifiesta Toledo Jofré (2012), hablar de identidad conlleva una noción de *estar siendo*, más que de ser, por lo que la identidad es

siempre un proceso inacabado, donde la persona se encuentra en permanente construcción al interactuar con su entorno. Así, su historia se configura desde los elementos comunes a su familia y los grupos a los que pertenece o con los cuales se identifica, experimentados y resignificados desde sí mismo.

Particularmente en los últimos tiempos, este proceso, que confiere la capacidad de intervenir sobre la propia historia y modificarla, se vuelve más complejo que sólo transmitir rasgos culturales homogéneos de un grupo al individuo que se vincula con él. Los sujetos están adscritos a una diversidad de grupos como familia, escuela, club deportivo o comunidad religiosa, entre otros, desde donde seleccionan lo que responde a sus intereses personales y sociales, para, desde este proceso de confrontación, hacer emerger y reafirmar la identidad personal, al tiempo de otorgarle dimensión colectiva mediante la identificación con sus similares (Mercado Maldonado y Hernández Oliva, 2010). La identidad, por lo tanto, es individual, construida a lo largo de la vida del sujeto y conlleva una historia en construcción. Pero también es colectiva, construida desde la interacción con el otro, con los otros, cambiante, modificable, por lo que es más apropiado hablar de *construcción identitaria* que de identidad. Así, la identidad, o mejor dicho, la construcción identitaria, no es, entonces, la suma de ciertas características psicológicas, sociales o culturales de una persona, sino “un constructo que da cuenta de una manera de existir en el mundo y de la conciencia de esa existencia” (Toledo Jofré, 2012).

Lo anteriormente expuesto esclarece y fundamenta la problemática de los infantes institucionalizados en centros de asistencia social, donde las circunstancias de convivencia afectan los procesos de definición de su identidad, condicionando o inhibiendo las interacciones con su entorno mediante una serie de reglamentos homogeneizantes.

2.1.2.2 Identidad y Desarrollo Humano

El desarrollo humano constituye un proceso dinámico y dialéctico que se va configurando en etapas, mediante la formación y transformación de estructuras de

carácter biopsicosocial, el cual “permite identificar grandes dimensiones del desarrollo como son el desarrollo cognitivo, el desarrollo afectivo, el desarrollo motor y el desarrollo axiológico valorativo” (Sánchez Carlessi, 2017, p. 21). Como sostiene el mismo autor, el desarrollo humano parte de las potencialidades genéticamente heredadas que le permiten interactuar de forma dinámica con su medio ambiente desde un comportamiento básico aprendido, para, poco a poco, ir desplegando procesos de asimilación que lo conducen a un aprendizaje activo y cognoscitivo donde construye creativamente nuevas realidades; este proceso de adquisición de nuevos aprendizajes es permanente y supone la presencia de estímulos externos y ciertas condiciones internas biopsicosociales, que llevan a adquirir nuevos comportamientos, en una secuencia ascendente cada vez más compleja, que se da por saltos o en forma discontinua en períodos de crisis.

2.1.2.2.1 Desarrollo Psicosocial

En cuanto al desarrollo psicosocial del individuo, Erikson (1993) pone en el centro de diversas ciencias sociales el tema de la identidad, enfatizando la importancia de la dimensión social y cultural en la formación del yo. En su teoría, expone que, en el ciclo completo de la existencia humana se involucran tres procesos: biológicos, psíquicos (experiencia personal y relacional) y ético-sociales (dimensión cultural, de valores y espiritual de las personas). Este ciclo de vida, que abarca de la infancia a la vejez, lo organiza en ocho etapas o estadios jerárquicos, con una característica central básica (sintónica) y una crisis básica psicosocial (distónica), en continua dialéctica. Pasar de una etapa a otra requiere de una crisis, de un enfrentamiento entre las fuerzas sintónicas (virtudes o potencialidades) y las fuerzas distónicas (defectos o vulnerabilidad). En caso de superarse la crisis, el resultado es la emergencia de una virtud, o, por el contrario, la no resolución conduce a un defecto o fragilidad específica, es decir, el individuo se sitúa en un proceso progresivo de cambio o en uno regresivo de estancamiento.

El mismo Erikson (1993) explica la conformación de la personalidad individual al entretenerse la experiencia vital con el medio sociocultural en el que se

desenvuelve, y los conflictos como procesos necesarios que deben resolverse para un desarrollo positivo. De acuerdo al grupo de edad enfoque de esta investigación, ubicado entre 9 y 12 años, la etapa del desarrollo psicosocial que correspondería a su nivel de desarrollo es la cuarta, la de industriiosidad *versus* inferioridad. En ésta, las niñas y los niños se desenvuelven en el ámbito escolar, por tanto, están expandiendo su entorno y requieren de su reafirmación como individuos a través del reconocimiento de su trabajo o de su participación junto a los demás, es decir, de su propio valor como creadores. Necesitan la oportunidad de contribuir con su esfuerzo a la mejora de su entorno, ya que estas actividades productivas les ayudarán a asimilar el sentido de la vida. Cuando esta etapa se afronta de forma inadecuada, puede conducir a un sentimiento de inferioridad, tan común en las niñas y niños institucionalizados.

Como apunta Gadea de Nicolás (2016), el proceso de desarrollo de la identidad personal positiva e integrada va de la mano del desarrollo de la conciencia y pasa por varias etapas, que inician con la llamada sonrisa social del bebé, alrededor de los tres meses, como primer paso hacia un reconocimiento de sí mismo y del otro. Continúa avanzando al sonreírle al espejo, a los cuatro meses, hasta llegar al trascendental momento de saber que es él mismo y no otro el que se refleja, lo que prueba el alto grado de conciencia e identidad personal que ha alcanzado. En ese sentido, "*La conciencia es contacto social con uno mismo* (según la célebre fórmula de Vygotski) lo que significa que te conviertes en persona al transformarte en miembro individual del sistema social" (Gadea de Nicolás, 2017, p. 55). Así, factores como el orden de nacimiento, las características de cada hermano en un núcleo familiar y las expectativas de la madre y el padre sobre el futuro de las y los hijos van determinando, desde que nacen, la identidad personal de cada niña y niño. Tras las experiencias básicas de los primeros años, viene el reconocimiento del *nosotros* al saberse miembros de una familia con su propia historia y tradición, y del *ellos* en cuanto aparece el contacto con otros grupos diferentes al entorno familiar. En un ámbito de desarrollo positivo, a través del respeto y la empatía, esta diferencia se vuelve un nuevo *nosotros*, integrando así al *otro* en el *yo* (Gadea de Nicolás,

2016). En situación contraria, donde no hay un núcleo familiar saludable, hay desintegración en los ámbitos individual y colectivo de la personalidad, generando crisis y estancamiento del desarrollo biopsicosocial, problemática constante de las poblaciones infantiles institucionalizadas.

2.1.2.2.2 Desarrollo Emocional

Parte importante del desarrollo humano, y especialmente en los infantes, es el desarrollo emocional. Según Goleman (1996), los seres humanos tenemos dos clases diferentes de inteligencia, la racional y la emocional, y de su relación dialógica depende nuestra forma de vida. Este autor apunta que son cinco las competencias principales de la inteligencia emocional. La primera, el conocimiento de uno mismo o autoconciencia, es clave para el desarrollo personal, para identificar y nombrar las propias emociones, distinguir entre pensamientos, sentimientos y acciones, y expresión de los sentimientos. La segunda se refiere a la capacidad de controlar nuestras emociones o autorregulación, para adecuarlas al momento, calmar las emociones negativas como ansiedad y tristeza, controlar impulsos y generar emociones positivas. La capacidad de automotivación o autoestima es la tercera de las competencias, y es esencial para mantener la atención plena, la motivación y la creatividad, para fluir y ser más positivos y eficaces. La cuarta, el reconocimiento de las emociones ajenas o empatía, que fomenta la escucha activa, la sintonía con lo que necesitan o quieren los demás y la conciencia de las consecuencias de cada acción. Por último, el control de las relaciones o habilidades sociales, para relacionarse adecuadamente con las emociones ajenas, que permitirá el despliegue de la asertividad, la resolución de conflictos y el liderazgo. Dada la plasticidad del cerebro, la inteligencia emocional responde a un estímulo sistemático o práctica continua, que le lleva a construir neoconexiones neuronales que se traducen en cambios positivos en la esfera del comportamiento emocional. Así, de la utilización inteligente de las emociones dependerá el desarrollo de la personalidad y una existencia holística, que lleve a disminuir la ansiedad, el aislamiento, la agresividad y la autodestrucción en los individuos.

Otros autores, como Bisquerra Alcina (2021) se refieren a un modelo de competencias emocionales, a las que definen como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes, valores y comportamientos necesarios para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (2021, p. 14) y, con base en este marco, propone un modelo competencial estructurado en cinco grandes bloques: conciencia, regulación, autonomía, capacidades socioemocionales y capacidades para el bienestar. En este modelo, la conciencia emocional implica conocer las propias emociones y las emociones de los demás a través de la percepción del propio cuerpo y la gesticulación facial, para saber distinguir las y valorar su intensidad. La regulación emocional conlleva una respuesta apropiada a las emociones que se experimentan, mediante el equilibrio entre la expresión o supresión de las mismas, lo que implica tolerancia, capacidad de diálogo interior y manejo del estrés. La tercera competencia, la autonomía emocional, se refiere a la capacidad de no afectarse por estímulos externos sociales y ambientales, lo que requiere de una autoestima saludable y confianza en sí mismo. Las competencias socioemocionales facilitan la interrelación social, y en ellas se incluyen la empatía y la colaboración para favorecer los entornos grupales. Por último, este modelo incluye las competencias para la vida y el bienestar como las habilidades y valores que favorecen un comportamiento armonioso dentro de la familia o en la comunidad, lo que requiere de voluntad para cultivar actitudes optimistas. De esta forma, se evidencia la importancia de desarrollar la inteligencia emocional en las niñas y niños de la población objetivo, buscando la formación holística que propicie un ambiente armonioso en su individualidad y colectividad.

Otro concepto importante para abordar los vínculos emocionales y afectivos como parte del desarrollo humano en los infantes institucionalizados, es el del apego, postulado por John Bowlby (2009). Las emociones son la base del apego, y el apego, el moldeador del mundo emocional. En esta teoría se proyectan a largo plazo las relaciones que cada ser humano eventualmente desarrollará con los demás, a partir de las relaciones que el recién nacido va estableciendo con sus

cuidadores, especialmente la madre, y que serán fundamentales en la definición de la identidad personal. El bebé necesita, por supervivencia, apegarse a un cuidador principal, para que su desarrollo emocional y social se produzca con normalidad. Este apego emocional y físico entre el infante y el adulto se presenta de dos maneras, seguro o inseguro, dependiendo de si el vínculo es fuerte o débil. Cuando es seguro, la niña o el niño se relacionan de forma confiada y pueden desenvolverse con éxito en la vida, al tener una imagen positiva de sí mismos. Cuando el apego es inseguro, tienden a desconfiar de los demás, a evitar explorar situaciones o ámbitos desconocidos por temor y carecen de habilidades sociales. Este apego inseguro se puede presentar de tres maneras de acuerdo al tipo de relación desarrollada con su progenitor o cuidador principal, y son, en orden negativo progresivo: ambivalente, evitativo y desorganizado. Por tanto, el apego se forma en los primeros años, y su desarrollo negativo inhibe la sociabilidad y dificulta establecer relaciones emocionales profundas y duraderas, tal cual sucede con los menores ingresados en centros de asistencia social, donde los progenitores incumplieron con proveer a los niños de seguridad y afecto, a la par de carencia de un entorno armonioso.

2.1.2.2.3 Afectación del Desarrollo Biopsicosocial en la Infancia Institucionalizada

Según apunta un estudio para la Unicef realizado por Palummo (2013), la institucionalización, a pesar de entenderse como una medida de resguardo necesaria en caso de falta de cuidado parental, produce una afectación importante en niñas, niños y adolescentes, por lo que debe reducirse en lo posible tanto su práctica como el tiempo de permanencia. En ese sentido, como señalan Retana Hernández et al., (2021) “la institucionalización o permanencia de niños y adolescentes en instituciones de protección y cuidado les causa perjuicios, afecta su desarrollo, produce daños permanentes, pudiendo afectar su desempeño cognitivo y su desarrollo humano-social” (p. 42).

La casa hogar, como institución, cuenta con una organización jerárquica propia, con un organigrama que incluye, en general, a directivos, maestros, diversos apoyos profesionales y cuidadores. Argüello et al., (2015) establecen que cada uno de estos agentes cumple una función específica en relación con las niñas y los niños, aunque las cuidadoras resultan tener una mayor cercanía. En este andamiaje existe debilidad o ausencia de quien desempeñe de manera sólida el rol materno o paterno, fundamental en el proceso formativo psíquico del infante. Así, el desarrollo de la identidad individual de cada niña y niño institucionalizado pasa a depender del personal de la organización asistencial en la cual fue ingresado y es dentro de esta institución donde los menores construirán algo con fragmentos de su pasado y lo que les proporcione su nuevo entorno. Los estudios de Ibarra Ibáñez y Romero Mendoza (2017), abordan la situación de la población institucionalizada señalando que, en la mayoría de los casos, la casa hogar “pese a que subsidia las necesidades biológicas y de vivienda de los internos, no cumple las condiciones necesarias para lograr un sano desarrollo de la población que atiende, sobre todo en la esfera emocional y psicológica” (p. 1538).

Diversos autores han demostrado que los infantes que experimentan un proceso de institucionalización sufren una serie de afectaciones, tanto en su desarrollo físico (estatura y peso inferiores al promedio de edad correspondiente, problemas intestinales y en la piel, desórdenes nutricionales, retraso en su desarrollo), cognoscitivo (problemas de atención, menor competencia social, subdesarrollo de sus habilidades de comunicación y de lectura), afectivo (presentan apego inseguro y desorganizado), social (carencia de habilidades sociales, sentimiento de rechazo, conductas agresivas, autoagresivas o pasivas antisociales) y emocionales (depresión, ansiedad y agresión, menor autonomía, baja autoestima, secuelas de estrés postraumático), lo que evidencia la complejidad de la problemática en esta población (Hernández López, 2016).

De esta manera, el desarrollo de la identidad personal de las niñas y los niños institucionalizados, sufre una alteración importante, a veces definitiva, como consecuencia de su ingreso en centros asistencialistas, que perturba su manera de

relacionarse consigo y con el exterior. Por lo tanto, es importante generar estrategias de atención que permitan modificar estos procesos negativos de desarrollo y alcanzar un autoconcepto positivo, con el que las niñas y los niños sean capaces de afrontar saludablemente otros ambientes.

2.1.3 Experiencia y Expresión Artística: Autorreconocimiento, Construcción y Autoexpresión

En la tercera categoría de análisis se fundamenta el papel del arte y la acción social, desde la mediación artística, como detonantes de nuevas experiencias y formas de expresión que desarrollan y fortalecen las habilidades socioemocionales necesarias para alcanzar un desarrollo biopsicosocial integral en las niñas y niños institucionalizados en la casa hogar Casa Infantil AMMI I.A.P.

2.1.3.1 Concepto de Mediación Artística

Desde sus primeras manifestaciones, el arte ha sido para la humanidad una fuente de expresión y conocimiento. Ha ido acompañando el devenir de la humanidad, reflejando su pensamiento y su forma de interpretar el mundo, desde su habilidad técnica y ritualidad mágica, su expresión estética, su función social y educativa hasta su abstracción cognitiva. La historia del arte, por tanto, es la historia del hombre. El arte se constituye, entonces, en “las producciones, realizaciones o expresiones representacionales mediante las cuales todo ser humano muestra a los demás, de manera simbólica o representativa, la percepción de su realidad externa, de su realidad interna y de sus propias vivencias como persona” (Sánchez Carlessi, 2017, p. 18).

Particularmente, en las últimas décadas, se ha ido definiendo una nueva forma de relación entre el arte y la sociedad, la llamada mediación artística, que, como una derivación transdisciplinar entre la educación artística y la animación cultural, posee una multidimensionalidad y problemáticas propias, que busca incorporar estrategias de acercamiento entre las disciplinas artísticas y diferentes contextos sociales y comunitarios (Peters, 2020).

La mediación artística es, entonces, un nuevo campo de prácticas de trabajo inter y transdisciplinar, que conjuntan el arte y la acción social con la finalidad de empoderar a los sujetos al intervenir y propiciar el desarrollo comunitario. Atendiendo a estos aspectos, se puede definir a la mediación artística como “la intervención socioeducativa a través de proyectos artísticos y culturales con personas y grupos en situación de exclusión social, con comunidades vulnerables y para la cultura de la paz” (Moreno González, 2016, p. 16). Así, se establece que a través de la mediación artística se realiza un ejercicio analítico entre la obra de arte y el observador, para propiciar diálogos, cuestionamientos, reflexiones y preguntas sobre su propia condición dentro de la sociedad.

A través de ella, entonces, se busca “construir propuestas creativas que respondan a las crecientes necesidades y expectativas de los grupos de población que viven en situación de exclusión y que requieren un acompañamiento social y educativo para encontrar su lugar en el mundo” (Moreno González, 2016, p. 11). Según la autora, hay dos formas de abordar la mediación artística, una, como modelo de educación artística para la intervención social a través del arte y la otra, como la intervención que se realiza en los museos entre la obra y el público. Para efectos de este proyecto de investigación, se tomará la acepción desde la intervención social.

2.1.3.2 Fundamentación Disciplinar de la Mediación Artística

Como constructo inter y transdisciplinar, la mediación artística se considera un cruce de caminos entre la educación social, la educación artística y el arteterapia, que, a su vez, involucran diversas y múltiples disciplinas, como el arte, la pedagogía, la psicología y la filosofía. A partir de esta intersección se construye el fundamento desde el que acciona la mediación artística, para detonar ejercicios de introspección y extrospección donde se involucra al arte con la cognición, la experiencia y la emoción, en búsqueda del autorreconocimiento y autoexpresión de los grupos en condición de vulnerabilidad, como es el caso de las niñas y niños de la Casa Infantil AMMI I.A.P.

A continuación, se abordan algunas de estas relaciones con el arte como eje articulador.

2.1.3.2.1 Arte y Cognición

Dado que la cognición se entiende como la capacidad de utilización de símbolos, que implica formas complejas del pensamiento, como en las matemáticas o la Física, al ser el arte, un gran productor de símbolos y sistemas simbólicos es, entonces, un detonante de procesos de cognición. Por tanto, el arte es en sí mismo un hecho cognitivo abierto de manera interminable al permitir crear, corregir, transformar y recrear esos símbolos como forma de comunicación e interrelación consigo y con los demás (Gardner, 1997). Este neuropsicólogo fundamenta sus teorías mayormente en las actividades artísticas de los niños en etapa preescolar, donde se aprecia una habilidad sin límite, tanto en sus dibujos como en un lenguaje poético basado en las metáforas, que es equivalente a su primer contacto con el mundo social.

Por otra parte, de acuerdo con Eisner (2020), el arte como producción humana está íntimamente ligado a la creatividad, por lo que, juega un papel fundamental en el proceso de cognición a partir de tres funciones, mediante las cuales realiza la transformación de la conciencia: la sensibilidad, la imaginación y la representación. La sensorialidad es el punto de partida, a través de la cual la persona se pone en contacto con el mundo que lo rodea, en un proceso permanente a lo largo de su vida. Es una primera búsqueda de la conciencia hacia la aprehensión de lo cualitativo, que, a su vez, conduce a la reflexión y al desarrollo individual mediante el uso de espacios como las artes, la ciencia, el lenguaje, los valores. Así, mediante el constructo colectivo de la cultura aprendemos a crearnos a nosotros mismos.

Siguiendo a Eisner, la imagen como concepto es el elemento principal de la imaginación, que se nutre de la experiencia sensorial y se expresa en las artes. De esta manera, las imágenes artísticas refinan nuestro sistema sensorial, profundizan la experiencia y desarrollan nuestra imaginación. El proceso de representación de

la imagen como expresión artística, complementa la transformación de los contenidos de la conciencia al plasmar una idea o imagen mental en un soporte material, que la estabiliza y le da forma tangible, para inscribirla, revisarla y, finalmente, comunicarla de forma pública. Así, al elegir una manera de representación de lo que se experimenta, se elige también el aspecto del mundo que se va a experimentar. Por tanto, las artes permiten aprender a observar el mundo mediante la imaginación, desarrollando con ello nuevas posibilidades de visión, de probar cosas diferentes, de experimentar, de colocarse en el lugar del otro, de concretar ideas y reflexionar sobre los propios sentimientos para desarrollar la sensibilidad y autonomía individual, procesos tan necesarios en poblaciones institucionalizadas para mejorar la percepción de sí mismos y modificar su entorno.

En ese sentido, los seres humanos son seres simbólicos, que revisten de una dimensión significativa los hechos de su vida y buscan sistemáticamente relacionar todas las cosas entre sí, para interpretar y reinterpretar el propio sentido de la vida. Para Ernst Cassirer, los símbolos son las unidades básicas del pensamiento, a partir de las cuales el hombre crea su mundo: “Los símbolos no son simples herramientas o mecanismos de pensamiento. Ellos mismos son el funcionamiento del pensamiento, son formas vitales de actividad y los únicos medios de que disponemos para “hacer” la realidad y sintetizar el mundo” (Gardner, 1997, p. 64). El ser humano, entonces, es el único ser capaz de construir símbolos, que le permiten expandir los límites de la inmediatez sensorial, modelando con ello la realidad desde diferentes lenguajes, como el científico, el religioso o el artístico.

La función simbólica hace referencia a “la facultad o capacidad que tiene la mente humana para utilizar símbolos, los cuales son utilizados para representar una cosa o idea” (de Barros Camargo y Hernández Fernández, 2016, p. 190). Desde la perspectiva de la epistemología genética, Jean Piaget (Piaget e Inhelder, 2015), propuso en los años cincuenta del siglo XX este postulado, donde apunta que el proceso de simbolización que los infantes desarrollan entre los dos y siete años, viene dado, especialmente, a través de la palabra y la representación mental y es fundamental en el desarrollo cognitivo del infante, desplegándose éste en sentido

progresivo de lo elemental a lo más complejo. Así, la evolución del pensamiento hasta la abstracción, consiste en integrar conocimientos a través de estas estructuras donde interaccionan el sujeto y el objeto de formas cada vez menos materiales, que permiten acceder a la representación de objetos no presentes.

Para que existan esas representaciones mentales, Piaget consigna cinco conductas implicadas en el proceso: la imitación diferida en ausencia del modelo, el juego simbólico o de ficción, el dibujo o imagen gráfica, la imagen mental o imitación interiorizada y el lenguaje o evocación verbal de acontecimientos no actuales. Así, el desplazamiento de la inteligencia sensorio-motriz al pensamiento abstracto, se da a partir del juego simbólico y el lenguaje, bajo la influencia de la socialización (de Barros Camargo y Hernández Fernández, 2016).

Por otra parte, desde el enfoque sociohistórico-cultural de Lev Vygotsky, la psique humana se desarrolla como producto de la interacción entre un niño y un adulto, es decir, su desarrollo psicológico e intelectual es producto de su interacción social y el medio que lo rodea, lo que le confiere un papel activo en la construcción del conocimiento (Issin, 2021), por lo que podría considerarse que los postulados de Piaget y Vygotsky son complementarios.

El arte, entonces, es una de las formas más poderosas y efectivas de expresión simbólica, un lenguaje universal que se manifiesta a través de la plástica, la música, la literatura, la danza, el teatro y el arte digital, como medios para representar y transmitir emociones y sentimientos de manera creativa y profunda. Esa expresión creativa es una parte fundamental del bienestar emocional y mental, que permite explorar y descubrir el interior del sujeto y representarlo.

En ese sentido, se hace referencia a la función simbólica del arte como de un lenguaje donde sus símbolos no son referenciales, permitiendo que la asociación entre dichos símbolos e ideas o emociones sea totalmente libre, para dar lugar a procesos de introspección y extrospección que conectan al individuo y le dan conciencia de sí y de lo que le rodea, así como el poder de modificarlo para su propio beneficio.

2.1.3.2.2 Arte y Experiencia en la Educación Social

En las últimas décadas, la investigación educativa ha dado cuenta de diversos y numerosos modelos, desde los que se intentan ampliar las posibilidades de aprendizaje y enseñanza. Sin embargo, ante el complejo panorama de la sociedad actual, queda claro que educar no sólo tiene qué ver con la transmisión de conocimientos, sino de valores, sentimientos y percepciones (Pérez Muñoz, 2002). Es decir, la educación, desde cualquier ámbito que se practique, debe tener más qué ver con que alumnas y alumnos vivencien, interioricen y generen una experiencia de los contenidos.

En ese sentido, para Dewey (2008), la experiencia es entendida como el intercambio que un ser vivo tiene con su medio ambiente. Como tal, la experiencia deweyana se basa en conexiones o interacciones y continuidades (*experiential continuum*), que implican procesos de transformación y reflexión. Así, la experiencia proviene de lo vivido anteriormente y se modificará en función de las nuevas formas de contacto, siempre dependiendo de las condiciones en que se produce dicha experiencia, es decir, el quién, cómo, cuándo y dónde de la interacción. Desde esta perspectiva, el conocimiento es dinámico, en constante construcción y se adquiere a través de la continua interacción con el medio. Para Dewey, esa experiencia cotidiana de vida también posee un carácter estético, según el cual el arte se detona en la interacción y lleva a la elaboración de experiencias estéticas, por lo que una obra de arte “sólo obtiene un rasgo estético cuando la obra llega a ser la experiencia de un ser humano” (p. 4).

Según Dewey, en la actualidad, lo artístico está alejado de la experiencia cotidiana, por lo que es necesario recuperar el papel del arte en la sociedad mediante la continuidad de la experiencia estética con los procesos de vida habituales.

Particularmente en el campo de la Pedagogía Social y la Educación Social, la educación a través del arte provee interacciones, intercambios de sentimiento y valores, por lo que las artes “son excelentes medios que, vehiculados través de procedimientos de naturaleza educativa, han mostrado su pertinencia y su

credibilidad en la satisfacción de las expectativas y necesidades personales y sociales” (Eisner, 1995, como se citó en Pérez Muñoz, 2002, p. 295).

2.1.3.2.3 Arte y Emociones

El psicólogo soviético Lev Vigotsky fue un pionero y visionario en la comprensión de la relación entre el arte y la vida, revelando en la propia obra artística una actividad interna, un componente emocional y afectivo que sobrepasa el ámbito técnico y le lleva a desempeñar una función humana y social:

El arte *trabaja* con sentimientos humanos y la obra artística encarna en sí este trabajo. Los sentimientos, emociones, pasiones, forman parte del contenido de la obra de arte, pero en ella *se transforman*. Al igual que un procedimiento artístico provoca la metamorfosis del material de la obra, puede provocar a sí mismo la metamorfosis de los sentimientos. (Vigotsky, 2015, p. 9)

Así, esta naturaleza transformadora del arte le lleva a ser una forma de comunicación social, donde se expresan y comparten los aspectos más íntimos de cada ser, y, al mismo tiempo, se vuelve individual desde la perspectiva de las emociones despertadas en cada persona. Por tanto, el arte debe ser integral e integrador, generando una relación del individuo consigo y con otros.

Para comprender el componente emocional que el arte detona, es necesaria la conceptualización de la propia emoción, que se define como “el estado afectivo intenso y relativamente breve, originado normalmente por una situación, un pensamiento, o una imagen, agradable o desagradable, que activa y excita al sujeto” (Clares López, 2018, p. 34). Las emociones son la respuesta del organismo a diversos estímulos exteriores, de breve duración, que no rebasa los noventa segundos, aunque no todas las personas tienen una reacción igual ante el mismo estímulo. Se manifiestan corporalmente por expresiones faciales, posturales, gestos y ademanes, con conductas observables, como la huida, y son transmitidas de los progenitores a su descendencia a partir de los modelos que los infantes se crean,

estableciéndose entre ellos una conexión empática a partir del ejemplo (Goleman, 1996).

Es justamente en la infancia donde se aprenden modelos de conducta emocional, mediante las interrelaciones con las personas que rodean a niñas y niños, de ahí la importancia de prácticas afectivas positivas para alentar la confianza en sí mismo que fortalezca la madurez emocional, evitando juegos de poder y control sobre él que impliquen maltrato o manipulación (Morón Macías, 2010).

Tal como lo consignan Antoni y Zentner (2014), miedo, enojo, alegría y tristeza son las emociones básicas, cada una con diferente calidad de energía y reconocible expresión corporal; representan vivencias comunes a personas de diferentes épocas y contextos socioculturales y son fundamentales en el desarrollo psíquico de los individuos. Desde el interior del ser, las emociones brindan información del momento presente, primordial en la conservación, la relación y la socialización del individuo, permitiéndole visualizar cómo se encuentra el otro frente a sus expresiones emocionales y qué estado provocan en sí mismo. De capital importancia es que través de la emoción se da cuenta, se reconoce el mundo interior, la interioridad, el contacto con el sí mismo en lo emocional y lo cognitivo, y también se aprende a contactar, a gestionar la interacción con el otro, la exterioridad, que llevarán al desarrollo socioemocional del individuo.

Otro de los puntos de intersección entre arte e inteligencia emocional lo constituye la relación del arte con la psicología, en la llamada arteterapia. Existe confusión entre este término y el de mediación artística, al no estar plenamente definidas las fronteras de sus campos de actuación. Según la Federación de Asociaciones de Arteterapia de España, se entiende por arteterapia una:

Vía de trabajo específica que utiliza el proceso de creación a través del lenguaje artístico para acompañar y facilitar procesos terapéuticos y promover el bienestar biopsicosocial dentro de una relación terapéutica informada y asentida a aquellas personas y/o grupos de personas que así lo requieran. (Moreno González, 2016, p. 28)

El arteterapia, por tanto, hace uso del arte como una herramienta de rehabilitación psicológica enfocado en la experiencia individual.

2.1.3.3 Arte y Mediación

El arte y la educación, desde la mirada de la intervención social, tienen como objetivo fundamental fomentar el desarrollo psicosocial de los participantes y no el que ellos aprendan o produzcan arte. A través de talleres y diversas actividades, el arte se convierte en un mediador para trabajar con personas en condición de vulnerabilidad o de exclusión social, ya que “permite realizar un proceso de toma de conciencia de su propia identidad y de transformación hacia la autonomía personal e inclusión social” (Moreno González, 2010, p. 2). A través de la actividad artística el sujeto conecta con su propia identidad individual y cultural, revisa su imaginario y accede al universo simbólico inconsciente, por lo que, participar de estos ejercicios facilita la autoconciencia de su problemática y de posibles resoluciones.

Dado que la educación artística tiene un papel fundamental en el desarrollo humano, que se basa en la producción, la percepción y la reflexión (Gardner, 1997), los arte educadores¹ y educadores sociales desempeñan un rol de suma importancia en la toma de conciencia individual. Para facilitar el crecimiento psicosocial de las personas, planificando los contenidos y acompañándolas en sus procesos de interiorización, deben tener una formación que les permita enfocar el arte como una forma de expresión personal mediante el cual facilitar la reinserción y transformación social y no solamente como una actividad recreativa o de entretenimiento, siempre en un respetuoso acompañamiento, especialmente

¹ Siguiendo a Ana Lucía Fraga (2006) y su forma de integrar el arte y la educación como un proceso abierto y complejo de construcción, donde hay creador-creación-obra-pedagogo-obra-alumno, se asume en el presente trabajo como arte educador a quien aplica la estructura de este binomio. Si el arte implica pensamiento, simbolismo, reflexión, cuestionamiento, disrupción, análisis, interpretación y posibilidad que expande la conciencia de sí y del otro, de lo otro, y la educación es un proceso donde hay transmisión de conocimientos y valores que buscan lograr el desarrollo integral de cada ser humano, se genera entonces una relación dialógica que se potencia, se influye, se afecta y se transforma mutuamente, en una ausencia de jerarquía.

importante cuando se forma parte de la vida cotidiana de las poblaciones institucionalizadas (Moreno González, 2010).

Como tal, el acompañamiento del arte educador a grupos en condición de vulnerabilidad es de suma importancia. Tener siempre presente que se trabaja con personas, independientemente de sus circunstancias de vida, coadyuvando en su proceso de conocimiento y transformación, desde una postura empática, que fortalezca su autoestima. Un acompañamiento basado en el aliento sin juicio, sin comparación, sin descalificación, sin estigmatización, donde se trabaje en un ambiente de libertad y se respeten los ritmos de cada individuo auguran procesos de creación más significativos (Planella, 2008).

Sumado a un acompañamiento apropiado, la mediación artística requiere de metodologías y procesos para propiciar el desarrollo de las habilidades socioemocionales en las poblaciones institucionalizadas. Una adecuada planeación, que secuencie y refuerce los objetivos de cada intervención, permitirán ejercicios de reflexión introspectiva de mayor significación (Moreno González, 2016).

2.1.3.3.1 Modelos de Educación Artística

En ese sentido, la relación entre el arte y la educación ha tomado diferentes caminos a través del tiempo, que se expresan en diferentes modelos de educación artística, cada uno con sus propios objetivos, metodologías, actividades y contextos socio-culturales a los que van dirigidos.

Cobos Bustamante (2012) refiere cinco modelos relacionados con la educación artística, entre los que se encuentran el Académico o productivo, el de Autoexpresión creativa, el de Alfabetización visual, el Modelo Disciplinar y el Posmoderno. El Académico, uno de los más antiguos, se centra en la transmisión de los saberes del maestro a los estudiantes mediante la copia y la repetición metódica, que será evaluada por el mentor; el de Autoexpresión creativa se basa en la espontaneidad, libertad en la ejecución, vinculación emocional y desarrollo de la identidad individual y colectiva mediante una orientación lúdica que privilegia al

sujeto y no a su producción; el de Alfabetización visual, que enfatiza la comprensión del lenguaje de las imágenes, especialmente derivadas de las nuevas tecnologías, buscando lograr su conceptualización, producción e interpretación; el Modelo Disciplinar, que pone mayor atención en la planificación y estructura secuencial de la educación artística y, por último, el Posmoderno, que busca la democratización del arte a partir de mirarlo como un constructo social y multicultural, donde se promueve el trabajo grupal y el reconocimiento de la diversidad cultural desde una mirada crítica a la realidad que se experimenta.

De acuerdo a lo descrito, desde la perspectiva de la intervención social, el modelo de educación artística que más se acerca a la mediación, es el de Autoexpresión creativa, y como modelo complementario, el Posmoderno.

Capítulo III. Proyecto de Intervención

3.1 Antecedentes del Diseño del Proyecto de Intervención

El ser humano, eminentemente social, requiere para su convivencia armónica en grupo de habilidades que le permitan gestionar y comunicar sus emociones, es decir, del desarrollo de su inteligencia emocional. De acuerdo con Bisquerra Alcina (2021), la inteligencia emocional es “la capacidad de una persona para reconocer y comprender las propias emociones y las de los demás, para discriminar entre las diferentes emociones y nombrarlas apropiadamente, y para usar información emocional para orientar el pensamiento y la conducta” (p. 13).

Debido a esas necesidades sociales, las personas deben, a la par de la educación en los saberes científicos, educar sus emociones. La educación socioemocional es indispensable en la formación integral de los individuos, especialmente de las niñas y los niños, para conducirlos a desarrollar relaciones intrapersonales e interpersonales más saludables, base del bienestar personal y social. En ese sentido, como apuntan Calderón Rodríguez et al., la educación socioemocional se entiende “como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral” (2012, p. 11), englobando en este concepto tanto el carácter subjetivo como el social de la experiencia y la expresión emocional.

Desde el ámbito de la educación escolarizada se busca lograr una formación holística en niñas y niños, donde se integren sus capacidades físicas, cognitivas y socioemocionales como factores de disolución de las desigualdades e inequidades económicas y sociales. México, como miembro de la Organización de las Naciones Unidas, está suscrito en la Agenda 2030, cuyo objetivo 4 plantea “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Organización de las Naciones Unidas, 2024). Buscando fortalecer y complementar este objetivo, el Artículo 3º. de la

Constitución Política de México fue modificada en el inciso h, para establecer que la educación “será integral, educará para la vida, con el objetivo de desarrollar en las personas capacidades cognitivas, socioemocionales y físicas que les permitan alcanzar su bienestar” (Const., 2024, art. 3).

En ese sentido, la llamada Nueva Escuela Mexicana, proyecto implementado desde el ámbito gubernamental a partir de 2019, busca otorgar a la educación un enfoque crítico, humanista y comunitario para la formación integral de los estudiantes, donde se complementen las habilidades cognitivas con el cuidado y valoración de sí mismos, el ejercicio del diálogo como vía para las relaciones interpersonales asertivas y pacíficas, la adquisición de valores éticos y morales y la transformación social a partir de la integración en comunidad (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2023). En este planteamiento, por tanto, la educación socioemocional juega un papel fundamental. Dentro del Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria, se encuentra el campo formativo denominado De lo humano y lo comunitario, donde se coloca a la familia como espacio de protección y cuidado, base para alcanzar el desarrollo personal, y al arte y experiencias estéticas como uno de sus ejes articuladores (SEP, 2023). De este planteamiento se deduce el relevante aporte de las actividades artísticas a la formación integral como vía para el conocimiento y manejo de las emociones, que se plasma en el autoconocimiento, la autoexpresión y la inserción armónica en los contextos sociales donde se desenvuelven los estudiantes.

Para impulsar este desarrollo formativo, la educación requiere tanto de una pedagogía activa y vivencial, que recurra al juego didáctico y al aprendizaje basado en proyectos y resolución de problemas, como de los procesos y productos derivados de la práctica de disciplinas artísticas (Bisquerra Alcina, 2021). El arte, como eficaz recurso que propicia la reintegración del sujeto a su entorno social, estimula los sentidos que le permiten conocer, relacionarse, cuestionar y transformar el mundo donde vive, es decir, le conduce a la generación de experiencias, por lo que:

El arte se crea y recrea a partir de imágenes y apariencias destinadas a representar ideas, a mostrar la verdad bajo formas sensibles que permiten ser contempladas. Si bien representa formas exteriores, la cualidad más importante que se debe analizar, es el Principio interno de vida: ideas, sentimientos, pasiones y estados del alma, representados en la obra. Nos es natural comprender símbolos ya sea consciente o inconscientemente. (Save the children, 2009, p. 19)

Así, el arte detona la capacidad de observación, reflexión y expresión en las personas, al vincular el pensar, el sentir y el hacer, favoreciendo con ello el desarrollo de la inteligencia socioemocional. Los lenguajes artísticos como la plástica, el teatro, la música, la literatura y la danza propician el desarrollo de la imaginación, la creatividad, la curiosidad y la flexibilidad de pensamiento. Todo ello se traduce para la vida diaria en una mejor comunicación verbal y no verbal, en resolución de conflictos, sentido de pertenencia, mayores logros académicos y trabajo colaborativo, que abonan a mejores interrelaciones y a la construcción de procesos identitarios. De esta manera, “el arte constituye una poderosa herramienta de regulación emocional en varios sentidos: amplía los horizontes de percepción al proponer diferentes lecturas de una misma realidad, cumple una función de sensibilización y conciencia, permite la exploración lúdica y creativa” (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2020, p. 27).

Dentro de los beneficios que aporta en el salón de clases la educación socioemocional a través del arte se encuentran la mejora de las competencias sociales y emocionales, mejora de actitudes hacia sí mismo, hacia los demás y hacia la escuela, comportamiento positivo en clase, mejora del clima del aula, reducción del comportamiento disruptivo y mejora del rendimiento académico (Bisquerra Alcina, 2021). La educación socioemocional transita, entonces, de un trabajo intrapersonal a uno interpersonal, que de ninguna manera deben acotarse sólo a los espacios de educación formal. En ese sentido, como menciona el mismo Bisquerra Alcina, se deben educar las emociones durante toda la vida, en un ejercicio constante, actualizado e inacabado:

La educación emocional es un proceso educativo continuo y permanente y, por lo tanto, debe estar presente a lo largo de la educación formal, dentro del currículo escolar, desde la educación inicial hasta la educación superior; pero también tendría que permear los espacios formativos no formales, como la familia o las agrupaciones sociales y la formación continua en la vida adulta. (2021, p. 21)

Desde esta base, la intervención artística educativa del proyecto de investigación, buscó desarrollar la inteligencia socioemocional del grupo a través de actividades artísticas, que les apoyaron en el proceso de definición de su personalidad individual, con nuevas miradas hacia sí mismos y hacia su entorno colectivo, desde la creatividad, la imaginación y la reflexión.

3.2 Metodología del Proyecto de Intervención

El entramado metodológico de la intervención artística educativa se fue construyendo a partir del planteamiento y delimitación de la problemática detectada en el proyecto de investigación *Construcción identitaria y mediación artística en niñas y niños institucionalizados en casa hogar*, en respuesta a la pregunta sobre el qué de la realidad de esta población. Este ejercicio permitió establecer que el grupo de niñas y niños de la casa hogar Casa Infantil AMI I.A.P, de entre 9 y 12 años de edad, experimentaban riesgos en la formación de su identidad individual al verse condicionados a compartir una identidad institucionalizada, con una inherente afectación cognitiva y psicosocial de su personalidad, manifestada en conductas agresivas, desarraigo, baja autoestima, aislamiento y apego inadecuado.

Para la construcción del marco teórico conceptual, se llevó a cabo un profundo análisis bibliográfico en concordancia con las disciplinas relacionadas con la problemática, sus principales teóricos y los conceptos que fundamentan. Una vez estructurado, se definieron las categorías de análisis del proyecto de investigación, que representan sus ejes temáticos. Tales categorías de análisis son las siguientes:

- Infancia institucionalizada: integridad, interacción e identidad.
- Identidad individual y colectiva de la infancia institucionalizada y

- Experiencia y expresión artística: autorreconocimiento, construcción y autoexpresión.

Con base en el desarrollo metodológico del proyecto de investigación y a partir de la confrontación de las categorías de análisis con el planteamiento del problema se generaron las siguientes construcciones hipotéticas relacionadas con la infancia institucionalizada.

- La integridad, interacción e identidad individual de las niñas y los niños de la casa hogar Casa Infantil AMMI I.A.P. se construyen desde una identidad colectiva institucionalizada.
- La condición de la infancia institucionalizada en la que viven las niñas y los niños de la casa hogar Casa Infantil AMMI I.A.P. determina la formación de su identidad individual desde la colectividad.
- La expresión a través de la experiencia artística en las niñas y los niños de la casa hogar Casa Infantil AMMI I.A.P. detona la autoexpresión, construcción y autorreconocimiento como aspectos que favorecen la formación de su identidad individual.

Asimismo, se establecieron los siguientes objetivos, con la finalidad de favorecer en el grupo de la Casa Infantil AMMI I.A.P. el proceso de individualización desde su condición de institucionalización, a través de experiencias estéticas que detonen su autoconocimiento.

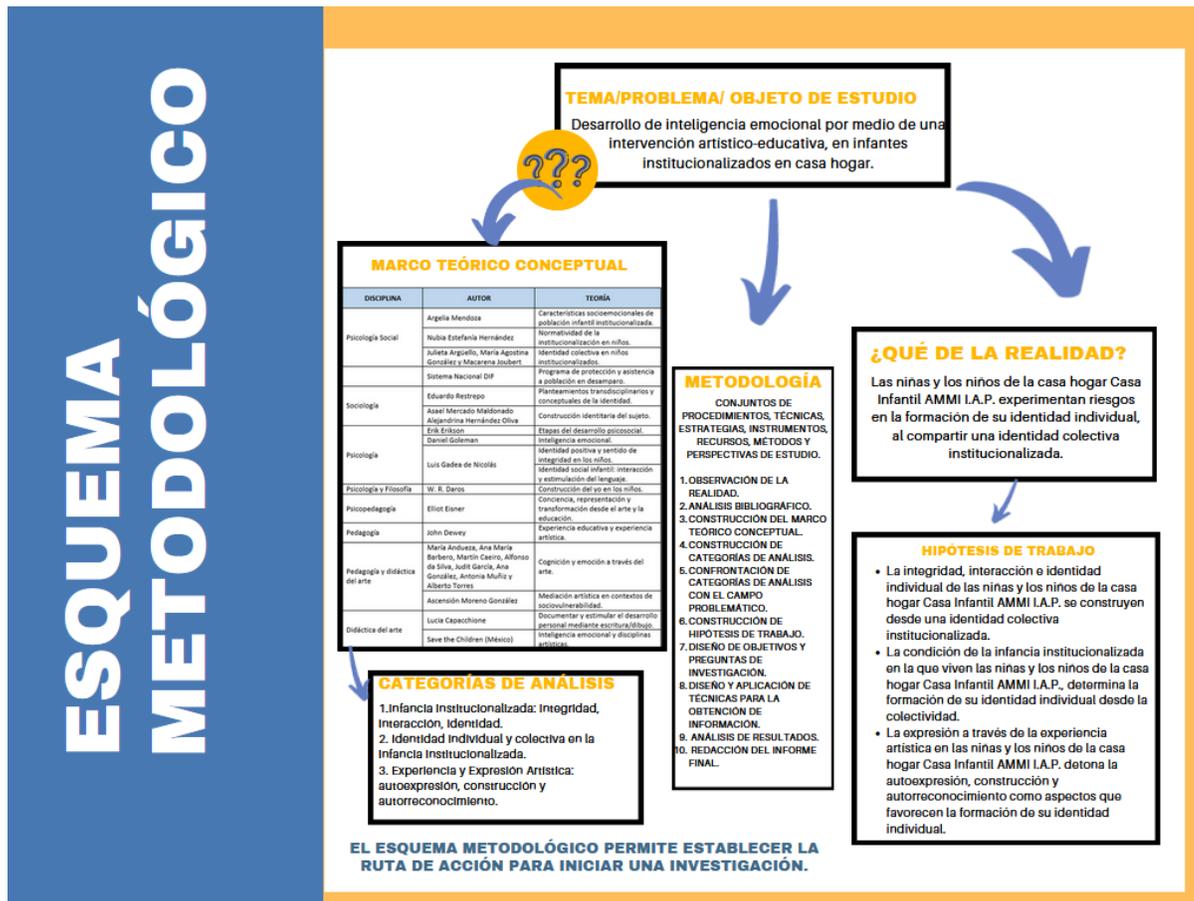
- Desarrollar estrategias de integridad, interacción e identidad individual para las niñas y niños de la casa hogar Casa Infantil AMMI I.A.P. desde una identidad colectiva institucionalizada.
- Analizar los aspectos que definen la infancia institucionalizada de las niñas y los niños de la casa hogar Casa Infantil AMMI I.A.P. para el desarrollo de su identidad individual.
- Establecer la dimensión estética de la expresión y la experiencia artística en las niñas y los niños de la casa hogar Casa Infantil AMMI I.A.P. para diseñar

estrategias que detonen la autoexpresión, construcción y autorreconocimiento como vías para la formación de su identidad individual.

La Figura 1 y Tabla 1 muestran el esquema metodológico construido, que anticipa la ruta de acción sobre la problemática expuesta y el cuadro de congruencia derivado, para establecer correspondencias y relaciones entre categorías de análisis, preguntas de investigación, hipótesis, objetivos y resultados esperados.

Figura 1

Esquema metodológico



Nota. El Esquema Metodológico presenta la fundamentación de la ruta crítica establecida para definir el proyecto de investigación.

Tabla 1*Cuadro de Congruencia*

Categoría de Análisis 1			
Infancia Institucionalizada: Integridad, Interacción e Identidad			
Preguntas de Investigación	Hipótesis de Trabajo	Objetivos	Resultados Esperados
¿Es posible construir una identidad colectiva institucionalizada mediante el desarrollo de la integridad, interacción e identidad individual de las niñas y los niños de la casa hogar Casa Infantil AMMI I.A.P.?	La integridad, interacción e identidad individual de las niñas y los niños de la casa hogar Casa Infantil AMMI I.A.P. se construyen desde una identidad colectiva institucionalizada.	Desarrollar estrategias de integridad, interacción e identidad individual para niñas y los niños de la casa hogar Casa Infantil AMMI I.A.P. desde una identidad colectiva institucionalizada.	Desarrollo de estrategias de integridad, interacción e identidad individual para niñas y los niños de la casa hogar Casa Infantil AMMI I.A.P. desde una identidad colectiva institucionalizada.

Categoría de Análisis 2			
Identidad Individual y Colectiva de la Infancia Institucionalizada			
Preguntas de Investigación	Hipótesis de Trabajo	Objetivos	Resultados Esperados
¿Cuáles son los aspectos que definen la infancia institucionalizada de las niñas y los niños de la casa hogar Casa Infantil AMMI I.A.P. para determinar el desarrollo de su identidad individual?	La condición de la infancia institucionalizada en la que viven las niñas y los niños de la casa hogar Casa Infantil AMMI I.A.P., determina la formación de su identidad individual desde la colectividad.	Analizar los aspectos que definen la infancia institucionalizada de las niñas y los niños de la casa hogar Casa Infantil AMMI I.A.P. para el desarrollo de su identidad individual.	Análisis de los aspectos que definen la infancia institucionalizada de las niñas y los niños de la casa hogar Casa Infantil AMMI I.A.P. para el desarrollo de su identidad individual.

Categoría de Análisis 3			
Experiencia y Expresión Artística: Autoexpresión, Construcción y Autorreconocimiento			
Preguntas de Investigación	Hipótesis de Trabajo	Objetivos	Resultados Esperados

¿Cuál es la dimensión estética de la expresión y la experiencia artísticas en las niñas y los niños de la casa hogar Casa Infantil AMMI I.A.P. que permita detonar la autoexpresión, construcción y autorreconocimiento para la formación de su identidad individual?	La expresión a través de la experiencia artística en las niñas y los niños de la casa hogar Casa Infantil AMMI I.A.P. detona la autoexpresión, construcción y autorreconocimiento como aspectos que favorecen la formación de su identidad individual.	Establecer la dimensión estética de la expresión y la experiencia artística en las niñas y los niños de la casa hogar Casa Infantil AMMI I.A.P. para diseñar estrategias que detonen la autoexpresión, construcción y autorreconocimiento como vías para la formación de su identidad individual.	Establecimiento de la dimensión estética de la expresión y la experiencia artística en las niñas y los niños de la casa hogar Casa Infantil AMMI I.A.P. y diseño de estrategias que detonen la autoexpresión, construcción y autorreconocimiento como vías para la formación de su identidad individual.
---	--	---	--

Nota: El cuadro de congruencia permite visualizar las relaciones y correspondencias existentes entre el marco teórico conceptual, el planteamiento hipotético y los objetivos de la investigación.

A partir de la metodología expuesta, se construyó el andamiaje teórico para la definición del proyecto de investigación *Construcción identitaria y mediación artística en niñas y niños institucionalizados en casa hogar*, desde donde se establece que el desarrollo de la inteligencia emocional con énfasis en la autoconciencia, autorregulación, autoestima, empatía y habilidades sociales del grupo de niñas y niños de la Casa Infantil AMMI I.A.P., propiciado mediante una intervención artística educativa, permite atenuar la problemática derivada de su proceso de institucionalización.

Previo al diseño de tal intervención artística educativa, se desarrolló un estudio de viabilidad mediante un análisis FODA, para dimensionar las condiciones en las que operaba la institución y que impactaban en el entorno del grupo a intervenir. La información obtenida se consigna en la Tabla 2.

Tabla 2

Estudio de viabilidad: Análisis FODA

<p>INTERNO: FORTALEZAS</p> <ul style="list-style-type: none">- Funciona con un modelo de cuidados familiares, de población reducida.- Los cuidadores fungen como figuras paterna y materna.- Transparencia en el manejo de recursos gubernamentales y aportaciones de particulares.- Instalaciones gratuitas en el Centro Educativo y Cultural del Estado de Querétaro “Manuel Gómez Morín”, para uso como su centro escolar.- Prestadores de Servicio Social autorizados por la USEBEQ.	<p>INTERNO: OPORTUNIDADES</p> <ul style="list-style-type: none">- Acceso a expedientes y entrevistas con las niñas y los niños institucionalizados en el albergue del DIF Querétaro.- Desarrollo de diferentes redes de apoyo financiero para la operatividad de la institución (DIF y donativos ciudadanos).- Abiertos a la aplicación de proyectos educativos gratuitos que favorezcan el desarrollo de las niñas y los niños.- Reintegración de los menores a la red familiar nuclear por solicitud de algún pariente, en caso de considerarse adecuado.
<p>EXTERNO: DEBILIDADES</p> <ul style="list-style-type: none">- Al depender de aportaciones externas, presentan limitaciones económicas.- El espacio señalado como sede de la institución es prestado.- Incremento de gastos conforme al desarrollo y crecimiento de niñas y niños.- Tiempo de atención limitado para el cuidado de la población debido a las responsabilidades administrativas que conlleva estar al frente de la casa hogar.	<p>EXTERNO: AMENAZAS</p> <ul style="list-style-type: none">- Reintegración de los niños al albergue en caso de situaciones imprevistas con los cuidadores (enfermedad, fallecimiento).- Retiro del apoyo al proyecto por parte del DIF y de donadores.- Se crea una identidad colectiva, a través de una perspectiva religiosa.

Para el diseño de la intervención artística educativa, se tomó en cuenta el contexto sociocultural del que provienen los infantes, en particular su no inclusión en un sistema escolarizado, que ha condicionado una limitación del desarrollo de sus experiencias estéticas y psicomotricidad fina. Por este motivo se eligieron técnicas artísticas y materiales cuya aplicación les fuera asequible en la etapa inicial, para facilitar los procesos de aprendizaje. Posteriormente, se incrementó de

forma gradual la complejidad, para estimular a la par el crecimiento emocional y la destreza visomotora.

3.3 Nombre del Proyecto de Intervención

Construcción identitaria y mediación artística en niñas y niños institucionalizados en casa hogar.

3.4 Descripción del Proyecto de Intervención

El proyecto de investigación *Construcción identitaria y mediación artística en niñas y niños institucionalizados en casa hogar* estuvo dirigido a la población de la casa hogar Casa Infantil AMMI I.A.P., de entre 9 y 12 años, que presentaban afectación en el desarrollo de su personalidad como consecuencia de su proceso de institucionalización. Mediante este proyecto se buscó desarrollar la inteligencia emocional de los infantes a través de una intervención artística educativa que les transmitiera experiencias estéticas derivadas de la práctica de diversas técnicas y actividades, para propiciar su autoconciencia, autorregulación, autoestima, empatía y habilidades sociales, como vía para favorecer la construcción de su identidad, tanto en su ámbito individual como colectivo.

Esta intervención artística educativa se desarrolló en 43 sesiones, distribuidas en tres módulos, en correspondencia con las categorías de análisis planteadas. Cada sesión se organizó de la siguiente manera:

- Dinámica de introducción.
- Actividad / actividades y su producto.
- Reflexión de cierre.

Las sesiones se aplicaron los días martes y miércoles, de 11:00 a 13:00 horas, en las instalaciones de la Biblioteca Infantil “Paralelepípedo”, del Centro Educativo y Cultural del Estado de Querétaro “Manuel Gómez Morín”. Los viernes, las niñas y niños del grupo acudían al Museo Regional de Querétaro, de 10:00 a 12:00 horas.

Es importante apuntar que en todas las etapas que formaron parte de este trabajo de investigación y, particularmente, del proyecto de intervención artística educativa,³ se protegió la confidencialidad y privacidad de la información proporcionada por la Casa Infantil AMMI I.A.P., así como el anonimato de las niñas y los niños que participaron en él, tanto por protocolo en los lineamientos de las poblaciones institucionalizadas del SNDIF como por sentido ético de la propia investigación. Desde la gestión del proyecto ante la institución asistencialista receptora se buscó su consentimiento informado, planteando explícitamente los objetivos del mismo y la metodología que se seguiría en su aplicación. El respeto a las y los participantes se manifestó, además, en los ajustes razonables y adecuaciones curriculares realizados cuando la institución consideró que alguna actividad no era compatible con su opinión o manera de pensar.

3.5 Objetivos del Proyecto de Intervención

El proyecto *Construcción identitaria y mediación artística en niñas y niños institucionalizados en casa hogar* presenta como eje articulador los siguientes objetivos planteados en el proyecto de investigación, de donde se deriva la propuesta de intervención de la realidad de la población institucionalizada en la casa hogar:

- Desarrollar estrategias de integridad, interacción e identidad individual para las niñas y niños de la casa hogar Casa Infantil AMMI I.A.P. desde una identidad colectiva institucionalizada.
- Analizar los aspectos que definen la infancia institucionalizada de las niñas y los niños de la casa hogar Casa Infantil AMMI I.A.P. para el desarrollo de su identidad individual.
- Establecer la dimensión estética de la expresión y la experiencia artística en las niñas y los niños de la casa hogar Casa Infantil AMMI I.A.P. para diseñar estrategias que detonen la autoexpresión, construcción y autorreconocimiento como vías para la formación de su identidad individual.

3.6 Planeación Metodológica Modular del Proyecto de Intervención

El proyecto de intervención artística educativa *Construcción identitaria y mediación artística en niñas y niños institucionalizados en casa hogar* se planeó en tres módulos temáticos, correspondientes a cada categoría de análisis determinada. Las actividades artísticas se diseñaron para favorecer la problemática abordada desde cada una de estas categorías y se organizaron de la siguiente manera:

Módulo 1. Actividades para desarrollar la inteligencia emocional mediante la exploración, conocimiento y reconocimiento de las emociones básicas, para detonar la autoconciencia y autorregulación, a través de su sensorialidad y corporalidad.

Módulo 2. Actividades para fortalecer la identidad individual desde el autoconocimiento, autoexpresión y autorrepresentación.

Módulo 3. Actividades para fortalecer la identidad individual desde su identidad colectiva institucionalizada, a través del desarrollo de empatía y habilidades sociales.

Tabla 3

Planeación metodológica Módulo 1

Pregunta articuladora	¿Cómo me emociono?		
Número de sesiones	12	Duración	2 horas
Objetivo del Módulo 1	Desarrollar la inteligencia emocional mediante la exploración, conocimiento y reconocimiento de las emociones básicas, para detonar la autoconciencia y autorregulación, a través de su sensorialidad y corporalidad.		

Habilidades a desarrollar	<ul style="list-style-type: none"> • Autoconciencia a través de las emociones básicas: enojo, tristeza, miedo y alegría. • Aprender a nombrar las emociones básicas y secundarias. • Conocimiento y autoconocimiento mediante las emociones básicas, desde la corporalidad propia y de los otros. • Gestión de estados emocionales propios: autocontrol y autorregulación de las emociones básicas. • Desarrollo de la capacidad de autorrepresentación. • Conocimiento y apropiación de técnicas de manejo emocional. • Sensibilidad estética en relación con las emociones básicas. • Desarrollo de la motricidad fina.
Metodología	<p>Aprendizaje basado en proyectos. Aprendizaje basado en resolución de problemas.</p>
Productos	<ul style="list-style-type: none"> • Instrumentos para reconocimiento, concientización y expresión de las emociones (test y producciones artísticas). • Técnicas de manejo emocional individual y grupal.

Tabla 4

Planeación metodológica Módulo 2

Pregunta articuladora	¿Cómo conocerme mejor?		
Número de sesiones	16	Duración	2 horas
Objetivo del Módulo 2	Fortalecer la identidad individual desde el autoconocimiento, autoexpresión y autorrepresentación.		
Habilidades a desarrollar	<ul style="list-style-type: none"> • Autoconocimiento, desde la corporalidad, actividades lúdicas y producción artística. • Autorrepresentación • Autoexpresión, desde la corporalidad y la producción artística. • Sensibilidad estética en relación con las emociones básicas. • Desarrollo de habilidades visomotoras. 		
Metodología	Aprendizaje basado en proyectos. Aprendizaje basado en resolución de problemas.		
Productos	<ul style="list-style-type: none"> • Producciones artísticas como evidencia de procesos individuales, que se anexan en un instrumento de evaluación en forma de Diario creativo. 		

Tabla 5*Planeación metodológica Módulo 3*

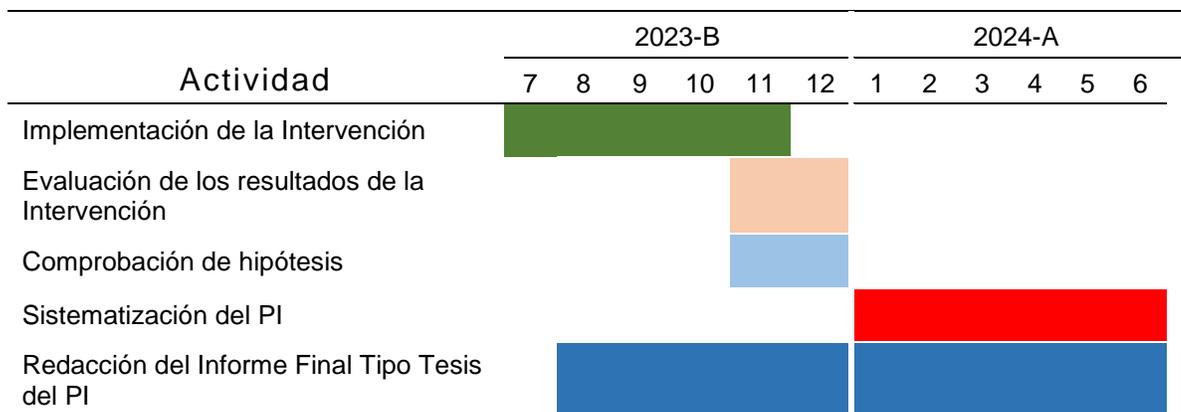
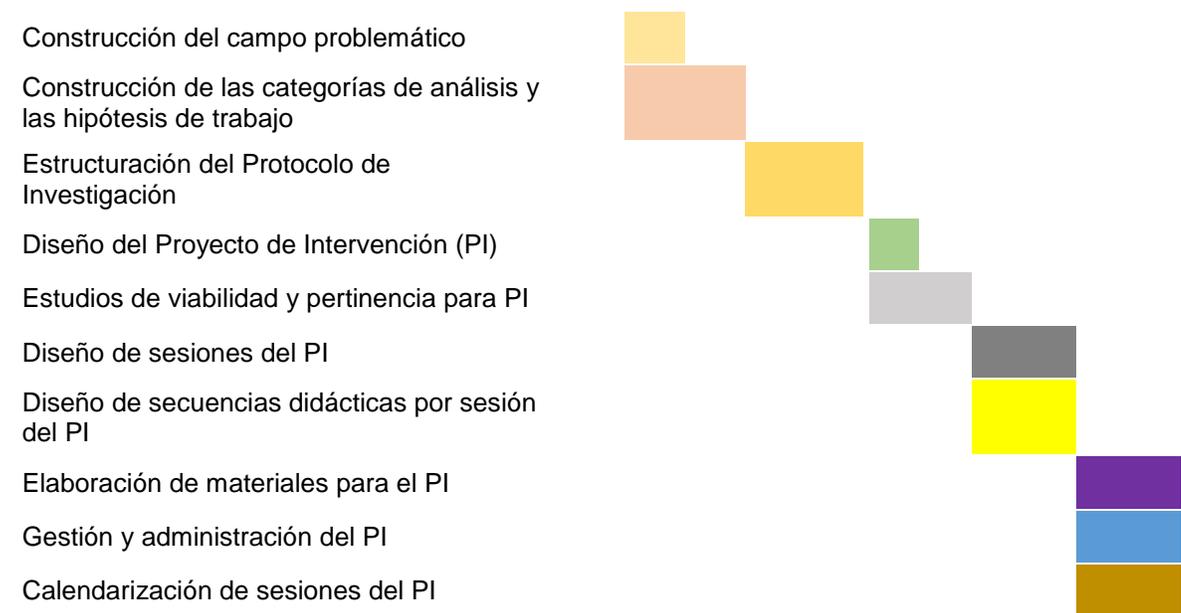
Pregunta articuladora	¿Cómo relacionarme mejor con los demás?		
Número de sesiones	15	Duración	2 horas
Objetivo del Módulo 3	Fortalecer la identidad individual desde su identidad colectiva institucionalizada a través del desarrollo de empatía y habilidades sociales.		
Habilidades a desarrollar	<ul style="list-style-type: none"> • Gestión de la relación con los otros: relaciones interpersonales. • Gestión de estados emocionales en relación con los otros: empatía. • Adquisición de habilidades sociales. • Integración en el espacio colectivo comunitario. 		
Metodología	Aprendizaje basado en proyectos. Aprendizaje basado en resolución de problemas.		
Productos	<ul style="list-style-type: none"> • Producciones artísticas como evidencia de procesos individuales, que se anexan en un instrumento de evaluación en forma de Diario creativo. • Producciones artísticas colaborativas. • Exposición colectiva. 		

3.7 Cronograma del Proyecto de Intervención

La Tabla 6 permite visualizar la organización cronológica de todas las actividades que conformaron el proyecto de investigación, así como la temporalidad de su ejecución.

Tabla 6*Cronograma de actividades del Proyecto de Intervención*

Actividad	2022-B					2023-A						
	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	
Observación de la realidad	■											
Análisis bibliográfico / Revisión teórica	■	■										



Una vez consensada la disponibilidad de espacios físicos en los horarios requeridos para la aplicación del proyecto de intervención artística educativa, tanto en el Centro Educativo y Cultural del Estado de Querétaro “Manuel Gómez Morín” como en el Museo Regional de Querétaro del Instituto Nacional de Antropología e Historia, las sesiones de trabajo se calendarizaron conforme a la siguiente agenda de trabajo:

Tabla 7*Agenda de trabajo*

Fecha	Actividad realizada
Enero a junio de 2023	Diseño del proyecto de intervención. Estructura del proyecto de intervención. Estructura de viabilidad y pertinencia. Diseño de las secuencias didácticas en cada sesión. Elaboración de materiales. Gestión y administración del proyecto de intervención con la institución educativa. Calendarización de la implementación del proyecto de intervención.
10 de marzo de 2023	Reunión con Lucrecia Garduño Villalobos, directora de la Casa Infantil AMMI I.A.P. y la docente multigrado que los apoya, en el Centro Cultural y Educativo del Estado de Querétaro “Manuel Gómez Morín”, para definir horarios, disponibilidad de espacios y restricciones en su uso. Asimismo, se proporcionaron generalidades de los antecedentes familiares de las niñas y niños del grupo, se definió el número de participantes y se les informó sobre los contenidos por abordar en el proyecto de intervención.
29 de agosto de 2023	Sesión 1
30 de agosto de 2023	Sesión 2
31 de agosto de 2023	Sesión 3
1 de septiembre de 2023	Sesión 4
5 de septiembre de 2023	Sesión 5
6 de septiembre de 2023	Sesión 6
7 de septiembre de 2023	Sesión 7
8 de septiembre de 2023	Sesión 8
19 de septiembre de 2023	Sesión 9
19 de septiembre de 2023	Sesión 10
20 de septiembre de 2023	Sesión 11
22 de septiembre de 2023	Sesión 12
26 de septiembre de 2023	Sesión 13
27 de septiembre de 2023	Sesión 14

27 de septiembre de 2023	Sesión 15
29 de septiembre de 2023	Sesión 16
3 / 10 de octubre de 2023	Sesión 17
6 / 13 de octubre de 2023	Sesión 18
6 / 13 de octubre de 2023	Sesión 19
4 / 11 de octubre de 2023	Sesión 20
4 / 11 de octubre de 2023	Sesión 21
4 / 11 de octubre de 2023	Sesión 22
17 / 24 de octubre de 2023	Sesión 23
17 / 24 de octubre de 2023	Sesión 24
20 / 26 de octubre de 2023	Sesión 25
18 / 25 de octubre de 2023	Sesión 26
18 / 25 de octubre de 2023	Sesión 27
18 / 25 de octubre de 2023	Sesión 28
31 de octubre de 2023	Sesión 29
7 de noviembre de 2023	Sesión 30
7 de noviembre de 2023	Sesión 31
9 de noviembre de 2023	Sesión 32
14 / 15 de noviembre de 2023	Sesión 33
14 / 15 de noviembre de 2023	Sesión 34
17 / 24 de noviembre de 2023	Sesión 35
21 / 22 de noviembre de 2023	Sesión 36
21 / 22 de noviembre de 2023	Sesión 37
28 / 30 de noviembre de 2023	Sesión 38
1 de diciembre de 2023	Sesión 39
1 de diciembre de 2023	Sesión 40
1 de diciembre de 2023	Sesión 41
2 de diciembre de 2023	Sesión 42
Martes 5 de diciembre	Sesión 43
Enero a junio de 2024	Evaluación de los resultados del PDI. Comprobación de supuestos hipotéticos. Sistematización del PDI. Redacción de informe final tipo tesis del proyecto de intervención.

3.8 Planeación Metodológica del Proyecto de Intervención por Actividades

Módulo 1

Los contenidos de las actividades del Módulo 1 de la intervención artística educativa del proyecto *Construcción identitaria y mediación artística en niñas y niños institucionalizados en casa hogar*, se definieron en función de lograr el conocimiento de sus emociones, cómo reconocerlas en su sensorialidad y corporalidad, expresarlas y regularlas a fin de propiciar tanto el crecimiento personal como la empatía con quienes forman parte de su ámbito colectivo. En la Tabla 8 se describe cada sesión de trabajo con las actividades desarrolladas y los productos obtenidos.

Tabla 8

Planeación metodológica del PDI por actividades del Módulo 1

Sesión 1	Abriendo puertas	
Habilidades a desarrollar	Sensibilidad estética en relación con las emociones básicas. Desarrollo de la capacidad de autorrepresentación. Desarrollo de la motricidad fina.	
Metodología	Aprendizaje basado en proyectos. Aprendizaje basado en resolución de problemas.	
Descripción de las actividades		Productos
1. Puntos de encuentro. Presentación general del proyecto. Relacionarán preguntas sobre sus gustos personales con puntos de colores que representen a cada uno. Integrarán los círculos en un cuadro colectivo que recrea una ilustración de la artista japonesa Yayoi Kusama.		Pintura colectiva.
2. Encuentro conmigo. Aplicación del test de Mesquite de autoevaluación sobre inteligencia emocional		Test de autoevaluación.
3. Alter ego. Personalización de una escultura de alambre, como su alter ego, para autorrepresentarse en diferentes sesiones.		Escultura de alambre personalizada.

Sesión 2	El que se enoja, pierde.	
Habilidades a desarrollar	<ul style="list-style-type: none"> - Autoconciencia a través de la emoción básica del enojo. - Aprender a nombrar las emociones básicas. - Conocimiento y autoconocimiento mediante las emociones básicas, desde la corporalidad propia y de los otros. - Gestión de estados emocionales propios: autocontrol y autorregulación de la emoción básica del enojo. - Conocimiento y apropiación de técnicas de manejo emocional. - Sensibilidad estética en relación con las emociones básicas. - Desarrollo de la motricidad fina. 	
Metodología	Aprendizaje basado en proyectos. Aprendizaje basado en resolución de problemas.	
	Actividades	Productos
	1. Veo rojo cuando me enojo. Mostrar obras artísticas donde se expresa el enojo y, desde su observación, realizar ejercicios de reconocimiento y experimentación de las posturas corporales asociadas con esta emoción.	Ejercicios corporales de expresión del enojo y de su autorregulación.
	2. El enojo del volcán. Lectura de cuento, identificando el conflicto, las palabras que se usan para nombrar el enojo y la regulación del enojo como emoción básica. Con estas palabras, se irá construyendo el instrumento llamado Flor de las emociones. Aplicación de la técnica del achurado en diferentes plantillas, para manejo de esta emoción.	Dibujo con técnica de ashurado. Técnica de respiración abdominal y musicoterapia. Construcción de la Flor de las emociones.
Sesión 3	Triste-mente	
Habilidades a desarrollar	<ul style="list-style-type: none"> - Autoconciencia a través de la emoción básica del enojo. - Aprender a nombrar las emociones básicas. - Conocimiento y autoconocimiento mediante las emociones básicas, desde la corporalidad propia y de los otros. - Gestión de estados emocionales propios: autocontrol y autorregulación de la emoción básica del enojo. - Conocimiento y apropiación de técnicas de manejo emocional. - Sensibilidad estética en relación con las emociones básicas. 	
Metodología	Aprendizaje basado en proyectos. Aprendizaje basado en resolución de problemas.	

Actividades		Productos
<p>1. El semáforo emocional. Lectura del cuento El príncipe feliz, de Oscar Wilde, para identificar el conflicto y la autorregulación de la tristeza como emoción básica. Escritura de los eventos que suelen ocasionarles este estado de ánimo. Elaboración del Semáforo emocional como instrumento de gestión de esta emoción: detenerse, identificar y actuar. Conocer diferentes términos para nombrar la tristeza e integrarlas a la Flor de las emociones.</p>		<p>Semáforo emocional. Construcción de la Flor de las emociones.</p>
<p>2. Rocío del corazón. Mostrar obras plásticas donde se expresa la tristeza y, desde su observación, realizar ejercicios de reconocimiento y experimentación de las posturas corporales asociadas con esta emoción. Aplicación de algunas técnicas para su apropiado manejo desde la literatura (frases positivas de reflexión) y la danza.</p>		<p>Ejercicios corporales de expresión de la tristeza y su autorregulación. Técnicas de gestión de la tristeza (danzaterapia).</p>
Sesión 4	¡Qué miedo!	
Habilidades a desarrollar	<ul style="list-style-type: none"> - Autoconciencia a través de la emoción básica del miedo. - Aprender a nombrar la emoción básica del miedo. - Conocimiento y autoconocimiento mediante la emoción básica del miedo, desde la corporalidad propia y de los otros. - Gestión de estados emocionales propios: autocontrol y autorregulación de la emoción básica del miedo. - Conocimiento y apropiación de técnicas de manejo emocional. - Sensibilidad estética en relación con las emociones básicas. - Desarrollo de la motricidad fina. 	
Metodología	<p>Aprendizaje basado en proyectos. Aprendizaje basado en resolución de problemas.</p>	
Actividades		Productos
<p>1- Mi monstruo interior. Presentación de obras plásticas donde se exprese el miedo y, desde su observación, realizar ejercicios de reconocimiento y experimentación de las posturas corporales asociadas con esta emoción. En ejercicio grupal, reconocer las diferentes maneras de nombrar el miedo y agregarlas a la Flor de las emociones. Expresar de forma escrita las causas de sus miedos. Aplicación de algunas técnicas para su apropiado manejo desde la literatura.</p>		<p>Ejercicios corporales de expresión del miedo y su autorregulación. Técnicas de gestión del miedo (abrazo mariposa).</p>

		Construcción de la Flor de las emociones.
2- Calmando tormentas. Realizar una vara de lluvia, como instrumento que apoye la autorregulación del miedo y lleve a la relajación.		Vara de lluvia
Sesión 5	¡Qué alegría!	
Habilidades a desarrollar	<ul style="list-style-type: none"> - Autoconciencia a través de la emoción básica de la felicidad. - Aprender a nombrar la emoción básica de la felicidad. - Conocimiento y autoconocimiento mediante la emoción básica de la felicidad, desde la corporalidad propia y de los otros. - Gestión de estados emocionales propios: autocontrol y autorregulación de la emoción básica de la felicidad. - Conocimiento y apropiación de técnicas de manejo emocional. - Sensibilidad estética en relación con las emociones básicas. - Desarrollo de la motricidad fina. 	
Metodología	Aprendizaje basado en proyectos. Aprendizaje basado en resolución de problemas.	
	Actividades	Productos
	1- Mural de la alegría. Mostrar obras plásticas donde se expresa la alegría y, desde su observación, realizar ejercicios de reconocimiento y experimentación de las posturas corporales asociadas con esta emoción. Escribir las cosas o situaciones que les causan gozo y leerlas ante el grupo. Identificar palabras que expresen la emoción de la alegría. Plasmar una frase motivante en un listón y obsequiarla, a modo de pulsera, a algún compañero. El listón se atará a la muñeca del obsequiado, como forma de generar mejores vínculos emocionales entre ellos.	Ejercicios corporales de expresión del miedo y su autorregulación. Pulseras motivacionales. Construcción de la Flor de las emociones.
	2- Felicidad en construcción. Mostrar la pintura de la Gioconda, de Leonardo Da Vinci, impresa sobre MDF y cortada en 7 segmentos cuadrangulares, tipo rompecabezas. Cada fragmento presenta escrito en la parte del reverso una técnica para gestionar un estado de bienestar en las personas. Comentarlos y cerrar con la descripción de un lugar imaginario que los llevara a experimentar felicidad.	Instrumento para gestión de la alegría.
Sesión 6	Midiendo <i>sientímetros</i>	
Habilidades a desarrollar	<ul style="list-style-type: none"> - Autoconciencia a través de las emociones básicas: enojo, tristeza, miedo y alegría. - Aprender a nombrar las emociones básicas y secundarias. 	

	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento y apropiación de técnicas de manejo emocional. - Sensibilidad estética en relación con las emociones básicas. - Desarrollo de la motricidad fina.
Metodología	<p>Aprendizaje basado en proyectos.</p> <p>Aprendizaje basado en resolución de problemas.</p>
Actividades	
Productos	
<p>1- Flor de las emociones.</p> <p>Retomar lo trabajado en las sesiones 2, 3, 4 y 5, para construir entre todos la Flor de las emociones, una flor de cartulina con ocho pétalos de diferentes colores, cada uno asociado con emociones básicas y secundarias. Se imprimen todos los nombres ya trabajados para cada emoción y, en consenso grupal, se ordenan del centro a la punta, en orden de menor a mayor grado de intensidad de cada emoción.</p>	<p>Instrumento de gestión emocional</p> <p><i>Flor de las emociones.</i></p>
<p>2- Emocionómetro artístico.</p> <p>De manera colectiva se construirá el Emocionómetro artístico, retomando lo trabajado en las sesiones 2, 3, 4 y 5. Con las obras impresas mostradas para cada emoción se seleccionan las que, de acuerdo al grupo, mejor representen los estados de ánimo, pegándolas sobre peyón, para su visualización e identificación de su estado emocional diariamente.</p>	<p>Instrumento de gestión emocional</p> <p><i>Emocionómetro.</i></p>
<p>3- Después de la tormenta...</p> <p>Realizar un esgrafiado con crayones y tinta china sobre opalina gruesa, representando con la tinta negra los problemas o el caos que pudieron experimentar y con la figura de colores lograda, la calma posterior. Agregar al Diario de emociones.</p>	<p>Esgrafiado con crayones y tinta china.</p>
Sesión 7	Garabateando.
Habilidades a desarrollar	<p>Conocimiento y apropiación de técnicas de manejo emocional.</p> <p>Sensibilidad estética en relación con las emociones básicas.</p> <p>Desarrollo de la motricidad fina.</p>
Metodología	<p>Aprendizaje basado en proyectos.</p> <p>Aprendizaje basado en resolución de problemas.</p>
Actividades	
Productos	
<p>1. Entre líneas.</p> <p>Usando el pensamiento automático generado con el garabato de Winnicott y con el dibujo neurográfico, rayar con pluma sobre una hoja blanca, para luego identificar entre líneas algunas figuras, que se colorean para destacarlas.</p>	<p>Técnica de relajación:</p> <p>Garabato de Winnicott / Dibujo neurográfico</p>

<p>2. Garabato caligráfico. Realizar ejercicios de caligrafía sobre papel cuadriculado, para escribir su nombre con letra capitular y personalizar la portada de su Diario de emociones en la siguiente sesión. Diseñar la inicial de su nombre en relieve con plastilina, papel de china y pegamento blanco, para endurecerla. Luego, emulando las letras capitulares de los escritos antiguos, dibujar y colorear un motivo de naturaleza para realzarla.</p>	<p>Letra capitular en relieve</p>
<p>Sesión 8</p>	<p>Diario de emociones</p>
<p>Habilidades a desarrollar</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento y apropiación de técnicas de manejo emocional. - Sensibilidad estética en relación con las emociones básicas. - Desarrollo de la motricidad fina.
<p>Metodología</p>	<p>Aprendizaje basado en proyectos. Aprendizaje basado en resolución de problemas.</p>
<p style="text-align: center;">Actividades</p>	
<p>1. El Diario de... Actividad introductoria, lectura del Diario de Ana Frank y de Corazón: Diario de un niño, de Edmundo de Amicis. Comentar sobre las características de ambos personajes. Para ello, separar al grupo por género, donde ellas tomaran el papel de Ana y ellos el de Ricardo, para compartir lo que percibieran de su personaje. Cerrar con ejercicio de introspección mediante las preguntas: ¿A cuál de estos dos niños te hubiera gustado conocer? ¿Te sirve lo que escribieron para imaginarte cómo eran? ¿Cuál puede ser el beneficio de escribir un Diario? ¿Cómo puedo escribir un Diario? ¿Te gustaría escribir un Diario?</p>	<p>Reflexiones sobre los beneficios de escribir un diario</p>
<p>2. Creando un Diario. Elaborar un libro con cartulina, papel y pegamento, para que las niñas y los niños lo utilicen como su Diario de Emociones. Agregar la letra capitular elaborada en la sesión anterior para personalizarlo.</p>	<p>Diario de emociones</p>
<p>Sesión 9</p>	<p>Emo-collage</p>
<p>Habilidades a desarrollar</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento y apropiación de técnicas de manejo emocional. - Sensibilidad estética en relación con las emociones básicas. - Desarrollo de la motricidad fina.
<p>Metodología</p>	<p>Aprendizaje basado en proyectos. Aprendizaje basado en resolución de problemas.</p>
<p style="text-align: center;">Actividades</p>	
<p>Figurar y reconfigurar Elaboración de collages con imágenes recortadas de revistas, que plasmen visiones, experiencias y gustos personales de los participantes.</p>	<p>Collage personalizado</p>

Sesión 10	Emo-collage abstracto	
Habilidades a desarrollar	<ul style="list-style-type: none"> - Autoconciencia. - Conocimiento y apropiación de técnicas de manejo emocional. - Sensibilidad estética en relación con las emociones básicas. - Desarrollo de la capacidad de autorrepresentación. - Desarrollo de la motricidad fina. 	
Metodología	<p>Aprendizaje basado en proyectos. Aprendizaje basado en resolución de problemas.</p>	
Actividades		Productos
<p>1. Collage en azul. Realizar ejercicios comparativos de obras pictóricas que vayan de lo figurativo a lo abstracto, enfatizando las formas y el color como elementos de expresión. Las niñas y niños plasmarán estos conceptos en una obra plástica con la técnica del collage, que favorezca su proceso de introspección. Primero, crearán un fondo de color y sobre él agregarán elementos recortados de las obras mostradas.</p>		Collage.
<p>2. El collage de mis sueños. Elaboración de un collage con elementos abstractos como formas geométricas y colores, que reinterprete una experiencia personal (sueño, recuerdo, etc.) para lo que se utiliza una Hoja Base con indicadores, que ayude a construirlo. Se anexa al Diario de emociones.</p>		Collage abstracto
Sesión 11	La vida es cuento	
Habilidades a desarrollar	<ul style="list-style-type: none"> - Gestión de estados emocionales propios: autocontrol y autorregulación de las emociones básicas. - Conocimiento y apropiación de técnicas de manejo emocional. - Sensibilidad estética en relación con las emociones básicas. - Desarrollo de la motricidad fina. - Desarrollo de la capacidad de autorrepresentación. 	
Metodología	<p>Aprendizaje basado en proyectos. Aprendizaje basado en resolución de problemas.</p>	

Actividades		Productos
<p>1. La historia infinita. Lectura comentada de las situaciones del cuento adaptado Fermín el puercoespín. Plasmarlo en una obra plástica y literaria colectiva. Elaborar con plastilina elementos de la historia, para hacer la pasta del libro; luego, imaginar ser amigos del personaje y escribir una propuesta de solución a su conflicto, se recopilan todas las hojas y, junto con la pasta, integrarán su libro en colectivo.</p>		Libro colectivo.
<p>2. Cuento cuentos. Creación de una historia con el género del cuento, a partir de los tres elementos que lo conforman: introducción, conflicto y desenlace. Elaborar el soporte físico para plasmar un cuento infinito sobre experiencias o gustos personales, que se desdoble en cuatro partes y permita la reflexión sobre lo que se narra.</p>		Cuento infinito.
Sesión 12	La gotita vacía	
Habilidades a desarrollar	<ul style="list-style-type: none"> - Autoconciencia a través de las emociones básicas: enojo, tristeza, miedo y alegría. - Gestión de estados emocionales propios: autocontrol y autorregulación de las emociones básicas. - Desarrollo de la capacidad de autorrepresentación. - Conocimiento y apropiación de técnicas de manejo emocional. - Sensibilidad estética en relación con las emociones básicas. - Desarrollo de la motricidad fina. 	
Metodología	<p>Aprendizaje basado en proyectos. Aprendizaje basado en resolución de problemas.</p>	
Actividades		Productos
<p>1- Érase una vez una gotita... Realizar la lectura del libro-objeto La gotita vacía, acompañada de una reflexión, comentando las diferentes situaciones presentadas en la historia, a fin de que las y los niños ejerciten la observación del estado emocional del otro.</p>		Reflexiones sobre la autoconciencia y autorregulación emocional.
<p>2- De gota en gota. Crear una gota donde se represente, a través de un color, el estado emocional de ese día, utilizando la técnica del perfilado de siluetas. Se complementará la reflexión individual con una interacción colectiva, donde se combinen los colores-emociones de cada gota, para fortalecer su sentido de colectividad desde lo individual, al valorar la aportación de cada uno al grupo.</p>		Vitral con celofán

<p>3- El vitral de las emociones. Utilizar la técnica del papel picado, recortando un cuadrado de cartulina negra para formar figuras, sobre los huecos se pegarán trocitos de papel celofán de colores, al gusto de cada niño, donde cada color representa emociones, según el código establecido en la Flor de las emociones.</p>	<p>Vitral con celofán</p>
---	---------------------------

Módulo 2

Los aprendizajes esperados para este módulo se enfocaron en el desarrollo de la personalidad y proceso de individualización de las niñas y niños del grupo de la Casa Infantil AMMI I.A.P., mediante su alfabetización emocional para mejorar su autoconcepto, autoconocimiento, autoexpresión y autorrepresentación.

Las actividades artísticas se diseñaron para que, gradualmente, fueran incrementando su nivel de complejidad técnica, y con ello, detonar procesos de imaginación y creatividad que condujeran a estados más profundos de introspección. Es el módulo al que se dedicaron el mayor número de sesiones, por corresponder al aspecto fundamental de la problemática a intervenir. Se describen a continuación, en la Tabla 9, todas las sesiones del Módulo 2 y las actividades desarrolladas en cada una, así como los productos obtenidos.

Tabla 9

Planeación metodológica del PDI por actividades del Módulo 2

Sesión 13	Autorretratarte
Habilidades a desarrollar	<ul style="list-style-type: none"> - Autoconocimiento, desde la corporalidad, actividades lúdicas y producción artística. - Autorrepresentación - Autoexpresión, desde la corporalidad y la producción artística. - Sensibilidad estética en relación con las emociones básicas. - Desarrollo de la motricidad fina.
Metodología	<p>Aprendizaje basado en proyectos. Aprendizaje basado en resolución de problemas.</p>

Actividades		Productos
<p>1. Ellos son... Sensibilizar a las niñas y los niños sobre la técnica del autorretrato mostrando una serie de obras de reconocidos artistas. Abordar el estilo y las circunstancias de cada autor, dando espacio a las percepciones de los niños.</p>	Reflexiones sobre la técnica del autorretrato.	
<p>2. Yo soy... Realizar ejercicios de introspección que los lleven a la construcción de su autorretrato, que podrá ser Autorretrato hablado (con dibujo de ellos y globos de diálogo que describan algunas características suyas), autorretrato abstracto (tomando como forma simbólica representativa una figura geométrica) y un autorretrato basado en el de Marcel Duchamps que se compartió previamente.</p>	Autorretrato hablado Autorretrato abstracto Autorretrato con técnica de collage.	
Sesión 14	La emoción del juego, parte I.	
Habilidades a desarrollar	<ul style="list-style-type: none"> - Autoconocimiento, desde la corporalidad, actividades lúdicas y producción artística. - Autorrepresentación - Autoexpresión, desde la corporalidad y la producción artística. - Sensibilidad estética en relación con las emociones básicas. - Desarrollo de la motricidad fina. 	
Metodología	Aprendizaje basado en proyectos. Aprendizaje basado en resolución de problemas.	
Actividades		Producto
<p>Autorretrato – memorama. Elaborar un juego de memorama. Entregar a cada niña y niño dos tarjetas de cartulina blanca, previamente cuadrado en cuatro partes, donde cada cuadro se enmarca en un color diferente: amarillo, azul, verde y negro. Al centro se coloca un círculo. Cada color representa un tema relacionado con una expresión de sí mismos, para escribir en su respectivo cuadro, como si se tratara de un lienzo donde los colores expresan algo de ellos como artistas: el amarillo, una cualidad suya; el azul, un sueño para el futuro: el verde, un súper poder que les gustaría tener; el negro, un miedo a vencer y en el círculo, un símbolo para autorrepresentación. Las tarjetas se colocan con la información oculta y tratarán de encontrar pares e identificar a quién pertenece la descripción.</p>		Autorretrato-memorama

Sesión 15	La emoción del juego, parte II.	
Habilidades a desarrollar	<ul style="list-style-type: none"> - Autoconocimiento, desde las, actividades lúdicas y producción artística. - Autorrepresentación - Autoexpresión, desde la producción artística. - Sensibilidad estética en relación con las emociones básicas. - Desarrollo de la motricidad fina. 	
Metodología	Aprendizaje basado en proyectos. Aprendizaje basado en resolución de problemas.	
	Actividades	Producto
	<p>Collage – rompecabezas</p> <p>Entregar tarjetas de cartulina blanca a los participantes, para dibujar un símbolo de autorrepresentación. Al reverso pegar al azar palabras de un texto que se les entrega. En seguida, colocar sobre la mesa las tarjetas con el texto y proceder al armado grupal del escrito.</p> <p style="text-align: center;"><i>La mayor aventura es la que nos espera. Hoy y mañana aún no se han dicho. Las posibilidades, los cambios, son todos nuestros por hacer. El molde de su vida en sus manos está para romperse. (J.R.R. Tolkien, El Hobbit).</i></p> <p>Al término del armado, hacer una reflexión sobre el texto y la importancia de la colaboración del grupo para alcanzar metas comunes.</p>	Collage - rompecabezas
Sesión 16	La emoción del juego, parte III.	
Habilidades a desarrollar	<ul style="list-style-type: none"> - Autoconocimiento, desde las, actividades lúdicas y producción artística. - Autorrepresentación. - Autoexpresión, desde la producción artística. - Sensibilidad estética en relación con las emociones básicas. - Desarrollo de la motricidad fina. 	
Metodología	Aprendizaje basado en proyectos. Aprendizaje basado en resolución de problemas.	

Actividades		Productos
<p>1. Mi autorretrato en el Museo. Realizar un recorrido por algunas salas del Museo Regional de Querétaro, para que los niños llenen su autorretrato, a través de un tablero con 6 casilleros, donde cada uno contiene una frase que requiere el reconocimiento de una emoción desde una perspectiva personal. La selección de obras implica las siguientes particularidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> Me inspira confianza. Me gustaría tocarlo. Me gustaría llevármelo a casa. Me parece interesante. No me gusta. Me gustaría ser el personaje de esta obra. 		Autorretrato a través de obras en un museo.
<p>2. Ruleta de emociones En esta Ruleta, cada una de las 10 opciones se encuentra una pregunta o acción relacionada con la regulación de las emociones, así como un valor en puntos, en caso de realizarla. Se gira por turnos.</p>		Material didáctico (ruleta) para reflexión lúdica sobre las emociones.
Sesión 17	Mimetizarte.	
Habilidades a desarrollar	<ul style="list-style-type: none"> - Autoconocimiento, desde la corporalidad y producción artística. - Autorrepresentación, desde la corporalidad y producción artística - Autoexpresión, desde la corporalidad y producción artística. - Sensibilidad estética en relación con las emociones básicas. - Desarrollo de la motricidad fina. 	
Metodología	Aprendizaje basado en proyectos. Aprendizaje basado en resolución de problemas.	
Actividades		Productos
<p>1- Yo soy el otro, yo soy lo otro. Realizar cuatro dinámicas introductorias del movimiento corporal como medio de expresión, donde las niñas y niños trabajarán de manera grupal: movimiento en espejo, estrella en equilibrio, estrellas pequeñas y ola de mar.</p>		Expresiones corporales individuales y grupales.
<p>2- Paisaje emocional. Ejercicio de empatía y mimesis con el entorno a través de identificarse con un elemento de la naturaleza. Plasmar este sentimiento con plastilina, sobre una base, para integrar un paisaje emocional.</p>		Paisaje emocional con plastilina.

Sesión 18	Entre luces y sombras.	
Habilidades a desarrollar	<ul style="list-style-type: none"> - Autoconocimiento, desde la corporalidad y producción artística. - Autorrepresentación, desde la corporalidad y una producción artística - Autoexpresión, desde la corporalidad y producción artística. - Sensibilidad estética en relación con las emociones básicas del enojo y el miedo. - Desarrollo de la motricidad fina. 	
Metodología	Aprendizaje basado en proyectos. Aprendizaje basado en resolución de problemas.	
Actividades		Productos
1- Mi sombra y yo. Con luz solar y artificial crear sombras de sí mismos, para hacer conciencia de las emociones como el enojo y el miedo, que se esconden y que ellos expresan haciendo uso de su corporalidad, creatividad e imaginación.		Figuras de teatro de sombras.
2- Siluetas libres. Por medio del reflejo en una pantalla de tela, crear con el cuerpo figuras simbólicas de sus emociones y la regulación emocional en colectivo. Sensibilizarlos acerca de las posibilidades expresivas del cuerpo mediante la proyección del video del grupo <i>Attraction shadow</i> .		Figuras de teatro de sombras.
Sesión 19	Expresarte.	
Habilidades a desarrollar	<ul style="list-style-type: none"> - Autoconocimiento, desde la corporalidad y producción artística. - Autorrepresentación, desde la corporalidad y una producción artística. - Autoexpresión, desde la corporalidad y producción artística. - Sensibilidad estética en relación con las emociones básicas. - Desarrollo de la motricidad fina. 	
Metodología	Aprendizaje basado en proyectos. Aprendizaje basado en resolución de problemas.	
Actividades		Productos
1- El cuerpo de la emoción. Realizar movimientos de calentamiento del cuerpo, para despertar la sensorialidad, así como ejercicios de introspección sobre sentimientos de tristeza y alegría		Figuras de teatro de sombras.

<p>2- Llorando de alegría. Realizar representaciones corporales para expresar sentimientos de tristeza y alegría, tanto a través del teatro de sombras como de movimientos performáticos.</p>	<p>Video de obra con teatro de sombras.</p>
<p>Sesión 20</p>	<p>Esculpiendo emociones.</p>
<p>Habilidades a desarrollar</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Autoconocimiento, desde la corporalidad y producción artística. - Autorrepresentación, desde la corporalidad y una producción artística. - Autoexpresión, desde la corporalidad y producción artística. - Sensibilidad estética en relación con las emociones básicas. - Desarrollo de la motricidad fina.
<p>Metodología</p>	<p>Aprendizaje basado en proyectos. Aprendizaje basado en resolución de problemas.</p>
<p>Actividades</p>	<p>Productos</p>
<p>Hablando con las manos. Con las manos como medio de comunicación no verbal, reproducir señas y gestos reconocidos por la colectividad. Explorar las posibilidades expresivas de las manos mediante la técnica de sombras chinas y, posteriormente, dibujar la silueta de una figura construida con la sombra de las manos.</p>	<p>Figuras con técnica de sombras chinas. Dibujo de las manos.</p>
<p>Sesión 21</p>	<p>Esculpiendo emociones, parte II.</p>
<p>Habilidades a desarrollar</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Autoconocimiento, desde la corporalidad y producción artística. - Autorrepresentación, desde la corporalidad y una producción artística. - Autoexpresión, desde la corporalidad y producción artística. - Sensibilidad estética en relación con las emociones básicas. - Desarrollo de la motricidad fina.
<p>Metodología</p>	<p>Aprendizaje basado en proyectos. Aprendizaje basado en resolución de problemas.</p>
<p>Actividades</p>	<p>Productos</p>
<p>Manos a la obra. Esculpir un altorrelieve con plastilina y venda de yeso del dibujo de una figura construida con la sombra de las manos.</p>	<p>Altorrelieve con yeso.</p>

Sesión 22	Exposición de emociones.	
Habilidades a desarrollar	<ul style="list-style-type: none"> - Autoconocimiento, desde la corporalidad y producción artística. - Autorrepresentación, desde la corporalidad y una producción artística. - Autoexpresión, desde la corporalidad y producción artística. - Sensibilidad estética en relación con las emociones básicas. - Desarrollo de la motricidad fina. 	
Metodología	Aprendizaje basado en proyectos. Aprendizaje basado en resolución de problemas.	
Actividades		Productos
Esculturas vivientes. En visita al Museo, realizar ejercicios de recreación de algunas obras mediante posturas corporales, asumiendo tanto el rol de artista creador como de obra de arte.		Representaciones corporales de una obra de arte.
Sesión 23	Mirarte al interior, parte I.	
Habilidades a desarrollar	<ul style="list-style-type: none"> - Autoconocimiento, desde la corporalidad y producción artística. - Autorrepresentación, desde la corporalidad y una producción artística. - Autoexpresión, desde la corporalidad y producción artística. - Desarrollo de la motricidad fina. 	
Metodología	Aprendizaje basado en proyectos. Aprendizaje basado en resolución de problemas.	
Actividades		Productos
1- ¿Cómo me veo? Dinámica de introspección sobre la mirada interior. Con los ojos cubiertos, colocar a cada uno un objeto en la mano, para tratar de identificarlo. Con las imágenes de las obras del Emocionómetro Artístico, enfocarse sólo en la expresión de los ojos, para asociar la gestualidad de la mirada con las emociones.		Dinámica de introspección.

<p>2- El ojo mágico. Nuevamente con antifaz, se les narrará el cuento sensorial La serpiente de Tlaloc, para destacar la riqueza de la mirada interior, aun sin los ojos abiertos, así como la importancia de desarrollar los demás sentidos. Una vez concluido el ejercicio de reflexión, las niñas y niños elaborarán un ojo con diferentes materiales, para visibilizar su mirada interior.</p>	<p>Altorrelieve de un ojo.</p>
<p>Sesión 24</p>	<p>Mirarte al interior, parte II.</p>
<p>Habilidades a desarrollar</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Autoconocimiento, desde la corporalidad y producción artística. - Autorrepresentación, desde la corporalidad y una producción artística. - Autoexpresión, desde la corporalidad y producción artística. - Sensibilidad estética en relación con las emociones básicas.
<p>Metodología</p>	<p>Aprendizaje basado en proyectos. Aprendizaje basado en resolución de problemas.</p>
<p style="text-align: center;">Actividades Productos</p>	
<p>Desde mi mirada. Dinámica e introspección. Acomodar a niñas y niños en lugares separados y dándose la espalda unos a otros, para no ver lo que el otro hace. Hacer la descripción de un personaje y ellos deben dibujar las características mencionadas. Comparar los dibujos y reflexionar sobre el poder creativo de la mente y la mirada interior con la que cada uno crea su propia realidad. Compartir un video con efecto de zoom infinito y pausar para que los participantes predigan de qué se trata cada imagen.</p>	<p>Dinámica de introspección.</p>
<p>Sesión 25</p>	<p>Mirarte al interior, parte III.</p>
<p>Habilidades a desarrollar</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Autoconocimiento, desde la corporalidad y producción artística. - Autorrepresentación, desde la corporalidad y una producción artística. - Autoexpresión, desde la producción artística. - Sensibilidad estética en relación con las emociones básicas.
<p>Metodología</p>	<p>Aprendizaje basado en proyectos. Aprendizaje basado en resolución de problemas.</p>

Actividades		Productos
<p>La máquina de hacer ojos. Abordar la mirada en un sentido más simbólico, como en la literatura. Creación de figuras literarias como la metáfora y el verso, a partir de lecturas y una <i>máquina de hacer ojos</i>, donde se mezclen al azar categorías gramaticales para formar cadáveres exquisitos. En una segunda versión, “<i>La máquina sintonizada de hacer ojos emocionales</i>”, la metáfora está dirigida a ser una figura nominal de emociones: tristeza, felicidad, enojo, etc. La tercera versión, el <i>Lector de ojos</i>, permite ver la mirada del compañero y escribir por lo menos una metáfora. Estos versos se anotan en el Diario de Emociones.</p>		Máquina de hacer ojos con figuras literarias: cadáver exquisito y metáfora.
Sesión 26	Reflejarte en la mirada, parte I.	
Habilidades a desarrollar	<ul style="list-style-type: none"> - Autoconocimiento, desde la corporalidad y producción artística. - Autorrepresentación, desde la corporalidad y una producción artística. - Autoexpresión, desde la producción artística. - Sensibilidad estética en relación con las emociones básicas. 	
Metodología	Aprendizaje basado en proyectos. Aprendizaje basado en resolución de problemas.	
Actividades		Productos
<p>Ojos del alma.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los niños y niñas tomarán una fotografía de sí mismos, la cual intervendrán manual de acuerdo al estilo de la artista Loribelle Spirovski y su manera de construir a una persona a través de los ojos. Para ello, mostrar algunas imágenes de su trabajo. 		Autorretrato fotográfico intervenido manualmente.
Sesión 27	Reflejarte en la mirada, parte II.	
Habilidades a desarrollar	<ul style="list-style-type: none"> - Autoconocimiento, desde la corporalidad y producción artística. - Autorrepresentación, desde la corporalidad y una producción artística. - Autoexpresión, desde la producción artística. - Sensibilidad estética en relación con las emociones básicas. 	
Metodología	Aprendizaje basado en proyectos. Aprendizaje basado en resolución de problemas.	

Actividades		Productos
<p>El arte de mirar. Realizar una intervención digital a una fotografía propia, inspirados en la técnica de la artista Loribelle Spirovski, usando el código de colores de la Flor de las emociones, para expresar estados de ánimo a través de ellos. Elaborar una exposición digital con sus creaciones artísticas digitales.</p>		Autorretrato fotográfico intervenido digitalmente.
Sesión 28	Reflejarte en la mirada, parte III.	
Habilidades a desarrollar	<ul style="list-style-type: none"> - Autoconocimiento, desde la corporalidad y producción artística. - Autorrepresentación, desde la corporalidad y una producción artística. - Autoexpresión, desde la producción artística. - Sensibilidad estética en relación con las emociones básicas 	
Metodología	<p>Aprendizaje basado en proyectos. Aprendizaje basado en resolución de problemas.</p>	
Actividades		Productos
<p>Echando un ojo en el Museo. Visita al Museo Regional de Querétaro. Centrar la actividad en observar los ojos de personajes en diferentes obras y comentar sobre las emociones que perciben en ellos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elegir una obra, tomarle fotografía y escribir, de acuerdo a lo percibido a través de su mirada, una historia breve sobre cómo creen que era ese personaje y qué sucedió en su vida el día que lo retrataron. 		Fotografías de obras de un Museo.

Módulo 3

En la Tabla 10 se describen las actividades diseñadas para el Módulo 3, las cuales se enfocaron en el desarrollo de su inteligencia emocional para gestionar una relación más armoniosa con los demás, a través del conocimiento del otro y de ser sensible a los sentimientos y necesidades de quien forma parte de su entorno. Se buscó el fortalecimiento de sus relaciones interpersonales mediante actividades colaborativas que enfatizaran su sentido de pertenencia a la colectividad institucional a la que pertenecen, así como la concientización del papel activo que juega cada uno de sus miembros en esa construcción grupal. Se insertó un cierre

reflexivo y de actividades de contraste en el ámbito individual, previo a la semana de cierre de la intervención artística educativa, para reforzar ambas esferas en el desarrollo de su personalidad.

Tabla 10

Planeación metodológica del PDI por actividades del Módulo 3

Sesión 29	Las raíces de mi tierra, parte I.	
Habilidades a desarrollar	<ul style="list-style-type: none"> - Gestión de la relación con los otros: relaciones interpersonales - Gestión de estados emocionales en relación con los otros: empatía. - Adquisición de habilidades sociales. - Integración en el espacio colectivo comunitario. 	
Metodología	<p>Aprendizaje basado en proyectos. Aprendizaje basado en resolución de problemas.</p>	
Actividades		Productos
<p>Tradicional-mente. Introducir la sesión con la proyección de dos videos sobre mitos prehispánicos, que aborden el origen de un elemento de la naturaleza: el de la formación del arcoíris y el de la flor de cempasúchil. Crear, desde un ejercicio colectivo, un mito y representarlo por medio de teatro de sombras con títeres de cartulina negra.</p>		<p>Un mito. Obra de teatro de sombras con títeres.</p>
Sesión 30	Las raíces de mi tierra, parte II.	
Habilidades a desarrollar	<ul style="list-style-type: none"> - Gestión de la relación con los otros: relaciones interpersonales - Gestión de estados emocionales en relación con los otros: empatía. - Adquisición de habilidades sociales. <p>Integración en el espacio colectivo comunitario.</p>	
Metodología	<p>Aprendizaje basado en proyectos. Aprendizaje basado en resolución de problemas.</p>	

Actividades		Productos
<p>La tortuga que hacía llover. Mostrar al grupo el video de La tortuga que hacía llover, para que con esa referencia puedan representar, a través de la danza e instrumentos musicales, un mito tradicional de los otomíes de Querétaro, que brinda sentido de pertenencia. Elaborar una sonaja y una coreografía sobre este mito.</p>		<p>Coreografía Sonaja</p>
Sesión 31	Las raíces de mi tierra, parte III.	
Habilidades a desarrollar	<ul style="list-style-type: none"> - Gestión de la relación con los otros: relaciones interpersonales - Gestión de estados emocionales en relación con los otros: empatía. - Adquisición de habilidades sociales. - Integración en el espacio colectivo comunitario. 	
Metodología	<p>Aprendizaje basado en proyectos. Aprendizaje basado en resolución de problemas.</p>	
Actividades		Productos
<p>Mi capilla familiar. Visita al Museo Regional para conocer las capillas familiares otomíes y realización de un cuadro de ánimas.</p>		<p>Cuadro de ánimas</p>
Sesión 32	Concierto didáctico.	
Habilidades a desarrollar	<ul style="list-style-type: none"> - Gestión de la relación con los otros: relaciones interpersonales - Gestión de estados emocionales en relación con los otros: empatía. - Adquisición de habilidades sociales. - Integración en el espacio colectivo comunitario. 	
Metodología	<p>Aprendizaje basado en proyectos. Aprendizaje basado en resolución de problemas.</p>	
Actividades		Productos
<p>Música y tradición. Concierto didáctico, de iniciación musical, con piano, salterio y canto, a cargo del Dueto Dulcemelos, como parte de la tradición cultural musical del país.</p>		<p>Concierto didáctico</p>

Sesión 33	El cartero llama, parte I.	
Habilidades a desarrollar	<ul style="list-style-type: none"> - Gestión de la relación con los otros: relaciones interpersonales - Gestión de estados emocionales en relación con los otros: empatía. - Adquisición de habilidades sociales. - Integración en el espacio colectivo comunitario. 	
Metodología	Aprendizaje basado en proyectos. Aprendizaje basado en resolución de problemas.	
Actividades		Productos
1- Querido Vincent... Lectura de tres <i>Cartas a Theo</i> , de Vincent Van Gogh, donde se ejemplifica la estructura, contenido y función de las cartas. Narrar la historia de Vincent Van Gogh y la importancia que tuvieron estas cartas para él, para su hermano y para comprender su legado artístico.		Reflexiones sobre el género epistolar, como documento y tradición familiar.
2- Buzón de la Casa AMMI. Elaboración de cartas por las y los niños del grupo, que tendrán un destinatario dentro de su círculo cercano, para propiciar la tradición del intercambio epistolar entre ellos como recurso para detonar su sentido de pertenencia y colectividad en su familia reconstituida.		Cartas familiares. Doblado especial de cartas.
Sesión 34	El cartero llama, parte II.	
Habilidades a desarrollar	<ul style="list-style-type: none"> - Gestión de la relación con los otros: relaciones interpersonales - Gestión de estados emocionales en relación con los otros: empatía. - Adquisición de habilidades sociales. - Integración en el espacio colectivo comunitario. 	
Metodología	Aprendizaje basado en proyectos. Aprendizaje basado en resolución de problemas.	
Actividades		Productos
1- Tarjeta familiar. Elaboración de dos modelos de tarjetas, que se propondrán como parte de las nuevas tradiciones de convivencia al interior de la casa hogar. Se combinarán cartulinas y hojas de colores para los elementos decorativos.		Tarjetas decoradas

2- Abrazos poéticos. Creación de versos rimados, para dedicar las tarjetas y expresar mensajes de afecto. Intercambio de tarjetas.		Rimas de versos
Sesión 35	Lazos familiares.	
Habilidades a desarrollar	<ul style="list-style-type: none"> - Gestión de la relación con los otros: relaciones interpersonales - Gestión de estados emocionales en relación con los otros: empatía. - Adquisición de habilidades sociales. - Integración en el espacio colectivo comunitario. 	
Metodología	Aprendizaje basado en proyectos. Aprendizaje basado en resolución de problemas.	
Actividades		Productos
El baúl de los recuerdos. En actividad colaborativa, pintar una caja de MDF, con tapa, y decorarla con mosaicos de estarcido en relieve, para guardar objetos especiales generados en el grupo.		Caja con tapa, decorada con altorrelieve.
Sesión 36	Autorretratarte <i>revisited</i>	
Habilidades a desarrollar	<ul style="list-style-type: none"> - Autoconocimiento, desde la producción artística. - Autorrepresentación - Autoexpresión, desde la producción artística. - Sensibilidad estética en relación con las emociones básicas. 	
Metodología	Aprendizaje basado en proyectos. Aprendizaje basado en resolución de problemas.	
Actividades		Productos
1- Ellos son... <i>revisited</i>. Sesión de contraste con Autorretratarte . Mostrar la misma serie de autorretratos de esa actividad, para contrastar sus respuestas en cuanto a aprendizaje de contenidos, cambios de percepción y nivel de interés-compromiso con la investigación propuesta		Evaluación de su proceso de desarrollo individual.
2- Yo soy... <i>revisited</i>. Contraste con la Sesión Autorretratarte . Recrear la actividad Yo soy... , de dicha sesión, para hacer un comparativo. Con las habilidades adquiridas en sesiones previas, realizar un Autorretrato abstracto, como variante más compleja del anterior Autorretrato hablado.		Evaluación de su proceso de desarrollo individual. Autorretrato hablado. Autorretrato abstracto.

Sesión 37	Emo-collage revisited	
Habilidades a desarrollar	<ul style="list-style-type: none"> - Autoconocimiento, desde la producción artística. - Autorrepresentación - Autoexpresión, desde la producción artística. - Sensibilidad estética en relación con las emociones básicas. - Desarrollo de la motricidad fina. 	
Metodología	Aprendizaje basado en proyectos. Aprendizaje basado en resolución de problemas.	
Actividades		Productos
Figurar y reconfigurar revisited. Sesión de contraste con Emo-collage. Recrear la actividad Figurar y reconfigurar, para contrastar sus respuestas en cuanto a aprendizaje de contenidos y cambios de percepción.		Evaluación de su proceso de desarrollo individual. Emo-collage
Sesión 38	Transformando el pasado	
Habilidades a desarrollar	<ul style="list-style-type: none"> - Autoconocimiento, desde la producción artística. - Autorrepresentación, desde la producción artística. - Autoexpresión, desde la producción artística. - Sensibilidad estética en relación con las emociones básicas. - Desarrollo de la motricidad fina. 	
Metodología	Aprendizaje basado en proyectos. Aprendizaje basado en resolución de problemas.	
Actividades		Productos
1- Una nueva mirada. Intervenir a través de la técnica de collage, una hoja del Diario de Emociones, resignificando el sentido desagradable de un recuerdo para transformarlo en un aprendizaje positivo. Cubrir la frase negativa con pintura blanca y colocar una imagen agradable para el niño.		Hoja intervenida del Diario de emociones.
2- El nuevo alter ego. Intervenir la escultura del alter ego elaborada en la sesión inicial Abriendo puertas, utilizando algunas de las técnicas y alfabetización emocional aprendidas.		Escultura de alambre intervenida.
Sesión 39	Instalarte en el alma, parte I.	
Habilidades a desarrollar	<ul style="list-style-type: none"> - Gestión de la relación con los otros: relaciones interpersonales - Gestión de estados emocionales en relación con los otros: empatía. - Adquisición de habilidades sociales. - Integración en el espacio colectivo comunitario. 	

Metodología	Aprendizaje basado en proyectos. Aprendizaje basado en resolución de problemas.	
Actividades		Productos
<p>En blanco y negro. Elaboración de elementos de una instalación artística, que consta de: un cilindro central, iluminado por dentro, en blanco y negro, semitransparente, en cuya superficie deben escribir los niños frases sobre emociones y sentimientos que quieran expresar. Redactar cuatro frases cada uno.</p>		Elemento de una instalación artística
Sesión 40	Instalarte en el alma, parte II.	
Habilidades a desarrollar	<ul style="list-style-type: none"> - Gestión de la relación con los otros: relaciones interpersonales - Gestión de estados emocionales en relación con los otros: empatía. - Adquisición de habilidades sociales. - Integración en el espacio colectivo comunitario. 	
Metodología	Aprendizaje basado en proyectos. Aprendizaje basado en resolución de problemas.	
Actividades		Productos
<p>Palabras de profundis. El otro elemento de la instalación artística son rectángulos de plástico de colores, con un marco de palitos de madera, donde los niños escribirán una frase positiva en verso rimado. Estos elementos, armados por ellos, van suspendidos alrededor del cilindro.</p>		Elemento de una instalación artística.
Sesión 41	Instalarte en el alma, parte III.	
Habilidades a desarrollar	<ul style="list-style-type: none"> - Gestión de la relación con los otros: relaciones interpersonales - Gestión de estados emocionales en relación con los otros: empatía. - Adquisición de habilidades sociales. - Integración en el espacio colectivo comunitario. 	
Metodología	Aprendizaje basado en proyectos. Aprendizaje basado en resolución de problemas.	

Actividades		Productos
<p>A colores. Realizar el montaje de la instalación artística, en un espacio designado en el Museo Regional de Querétaro. Ubicar el cilindro se en la parte central del lugar, iluminado por dentro, en blanco y negro. Los rectángulos de colores van suspendidos alrededor del cilindro, representando las emociones autorreguladas e integradas positivamente en colectivo.</p>		Instalación artística.
Sesión 42	Instalarte en el alma, parte IV.	
Habilidades a desarrollar	<ul style="list-style-type: none"> - Gestión de la relación con los otros: relaciones interpersonales - Gestión de estados emocionales en relación con los otros: empatía. - Adquisición de habilidades sociales. - Integración en el espacio colectivo comunitario. 	
Metodología	<p>Aprendizaje basado en proyectos. Aprendizaje basado en resolución de problemas.</p>	
Actividades		Productos
<p>Brillando con luz propia. Evento de inauguración de la instalación artística “De colores”, donde las niñas y niños, como artistas creadores, expondrán al público el concepto de la instalación y la experiencia sobre su elaboración.</p>		Exposición colectiva <i>De colores.</i>
Sesión 43	Broche de oro	
Habilidades a desarrollar	<ul style="list-style-type: none"> - Gestión de la relación con los otros: relaciones interpersonales - Gestión de estados emocionales en relación con los otros: empatía. - Adquisición de habilidades sociales. - Integración en el espacio colectivo comunitario. 	
Metodología	<p>Aprendizaje basado en proyectos. Aprendizaje basado en resolución de problemas.</p>	
Actividades		Productos
<p>1- Manos unidas. Se realizará un cuadro pintado con la impresión de las manos de todas las niñas y niños, para que lo coloquen en algún espacio de la Casa AMMI.</p>		Pintura colectiva
<p>2- Reencuentro conmigo Aplicación del test de Mesquite, de autoevaluación de inteligencia emocional. Retroalimentación de la actividad y cierre del proyecto.</p>		Test de autoevaluación de inteligencia emocional.

3.9 Descripción de la Intervención

Durante la aplicación del proyecto, las niñas y niños que conformaban el grupo manifestaron en su personalidad individual y colectiva efectos negativos del proceso de institucionalización: violencia y autoagresión, baja autoestima, poca empatía hacia su entorno grupal y apego evitativo-temeroso. Se presentaron conductas constantes de rudeza, períodos de atención de breve duración, sensibilidad estética y motricidad fina con limitado desarrollo, así como habilidades de lectoescritura en rezago respecto al nivel escolar que correspondería a su edad.

Asimismo, se hizo patente el no involucramiento de la docente multigrado que los asesora y poco interés de los cuidadores en la primera mitad del proyecto, lo que, adicionado con conductas sobreprotectoras de ambos agentes educativos, se tradujo en interrupciones de la actividad en curso o inasistencia de los niños. Notoriamente, se percibían las barreras para el aprendizaje y la participación, de índole organizacional y actitudinal (Secretaría de Educación Pública, 2023) que estaban enfrentando los participantes. Estas circunstancias obligaron a la modificación de la agenda y de contenidos de algunas sesiones, donde, incluso se requirió fusionar las actividades por el recorte del tiempo establecido. Todo el proceso se detalla a continuación.

Las Tablas 11.1 a 11.11 corresponden a la descripción del desarrollo de las sesiones que integraron el Módulo 1 de la planeación metodológica por actividades, a las que se anexan observaciones sobre los procesos de desarrollo biopsicosocial de niñas y niños.

Tabla 11

Actividades Módulo 1. Sesión Abriendo puertas

Sesión 1	Abriendo puertas.
Lugar, fecha y hora	Agosto 29 de 2023 Biblioteca Infantil “Paralelepípedo”, del Centro Educativo y Cultural del Estado de Querétaro “Manuel Gómez Morín” 11:00 a 13:00 h

<p>Objetivos de la sesión</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilizar a los participantes, mediante una actividad lúdica, sobre los procesos de formación de autoconcepto, autorreconocimiento y autoexpresión como coadyuvantes en la formación de identidad individual y colectiva. • Aplicar un instrumento de medición de niveles de inteligencia emocional, para establecer parámetros de enfoque en el desarrollo de estrategias de integridad, interacción e identidad individual para las niñas y los niños de la casa hogar Casa Infantil AMMI. • Propiciar, mediante una obra plástica, la autoconciencia, autorreconocimiento y autorrepresentación como parte de la formación identitaria individual.
<p>Actividades realizadas</p>	<p>Se dio lectura al libro El pájaro del alma, para sensibilizarlos sobre los objetivos y características de la intervención artística educativa.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Puntos de encuentro. Dinámica rompehielo, donde, mediante una serie de preguntas, encontraron similitudes y diferencias con sus compañeros, que se representaron mediante círculos de colores. Estos círculos se integraron como elementos de una ilustración de la artista Yayoi Kusama. 2. Encuentro conmigo. Aplicación del Test Mesquite de Autoevaluación emocional, adaptado para niños. 3. Mi Alter ego. Trabajo de autorreconocimiento y autorrepresentación mediante una escultura minimalista de alambre.
<p>Recursos utilizados</p>	<p>Introducción del proyecto: Libro El pájaro del alma, de Mijal Snunit.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Puntos de encuentro. Elásticos de colores (un color por participante), tarjetas blancas, plantillas con puntos de diversos colores (un color por participante), bolígrafos, pegamento en barra, pintura sobre cartulina ilustración de una imagen del libro Yayoi Kusama: de aquí al infinito. 2. Encuentro conmigo. Impresiones del test Mesquite de autoevaluación de inteligencia emocional, bolígrafos. 3. Mi alter ego. Esculturas minimalistas de alambre, cartulina de colores, pegamento, tijeras, lápices de colores.

Resultados de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> - En ambas actividades programadas se obtuvieron productos: una pintura colectiva y una escultura individual. Ambas cumplieron el objetivo de diagnosticar el grado de destreza motriz y la manera de relacionarse entre ellos. - Se aplicó el Test Mesquite de autoevaluación emocional sólo a la población de la casa Praderas, pues la casa Virreyes se retiró antes. Se les apoyó en las preguntas que tenían dificultad de comprensión lectora. De acuerdo a las puntuaciones obtenidas, cuatro de los niños tienen una inteligencia emocional moderada y uno de ellos, escasa. - Con el grupo de la casa Praderas se realizó la tercera actividad, Mi alter ego, con la personalización de sus esculturas de alambre. La respuesta fue positiva: experimentaron cambiando las posturas, agregaron vestuario y escribieron su nombre en ellas.
No. de asistentes presenciales en la sesión	<p style="text-align: center;">3 niñas 6 niños Moderadora.</p>

Las características generales del grupo detectadas en esta sesión diagnóstica correspondían a los parámetros sobre las consecuencias negativas de la institucionalización en cuanto a hiperactividad, períodos reducidos de atención y conductas agresivas, verbales y físicas, entre ellos. Se experimentaron barreras de aprendizaje y participación de tipo actitudinal por parte de la institución, que incumplió con la solicitud de sensibilización e información a niñas y niños que formarían parte del grupo, causando confusión y rechazo a integrarse al proyecto. El retiro sin previo aviso de algunos participantes, alteró el desarrollo de la sesión.

Tabla 12

Actividades Módulo 1. Sesión El que se enoja, pierde

Sesión 2	El que se enoja, pierde.
Lugar, fecha y hora.	<p>Agosto 30 de 2023 Biblioteca Infantil “Paralelepípedo”, del Centro Educativo y Cultural del Estado de Querétaro “Manuel Gómez Morín” 11:00 a 13:00 h</p>

Objetivo de la sesión.	<ul style="list-style-type: none"> • Gestionar, mediante expresiones corporales, plásticas y literarias, la autoconciencia y autorregulación del enojo como emoción básica, para favorecer una integración identitaria positiva.
Actividades realizadas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Veo rojo cuando me enojo. Presentación de imágenes de pinturas relacionadas con la emoción del enojo. 2. El enojo del volcán. <ul style="list-style-type: none"> - Lectura del cuento inédito El enojo del volcán, para identificar palabras y situaciones que denotan esta emoción. - Aplicación de técnicas de relajación corporales, como la respiración abdominal y musicoterapia. Como técnica artística de relajación, se les proporcionaron plantillas impresas con diferentes diseños, para que las llenaran con trazo ashurado.
Recursos utilizados.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Veo rojo cuando me enojo. Presentación digital de las siguientes pinturas: La malhumorada (Paul Gauguin), Naranja, rojo, amarillo (Mark Rothko), El ángel caído (Alexandre Cabanel), La cabeza de Medusa (Caravaggio), Saturno devorando a un hijo (Francisco de Goya), La muerte de Abel (Tiziano), El gran día de su ira (John Martin). Tarjetas blancas, bolígrafos, técnicas teatrales para recrear las pinturas mostradas. 2. El enojo del volcán. Cuento inédito El enojo del volcán, técnicas de relajación, como respiración abdominal y música zen. Plantillas impresas de dibujos para aplicar texturas con ashurado.
Resultados de la sesión.	<ul style="list-style-type: none"> - Tanto el material como el tiempo programados fueron adecuados. - Se aplicaron completas todas las actividades, con muy buena respuesta de su parte. - Se obtuvo un producto, un dibujo por participante con técnica de ashurado, que se integró posteriormente en su Diario de Emociones. - Se aplicó el Test Mesquite a los niños de la casa Virreyes. De acuerdo a las puntuaciones, tres de los niños tienen una inteligencia emocional moderada y uno de ellos, escasa.
No. de asistentes presenciales en la sesión.	<p>3 niñas 5 niños Moderadora.</p>

Por observación no participante se identificaron las niñas y los niños con períodos de atención más breve y la dificultad general en la expresión escrita. Tres de los participantes de la casa Virreyes que se retiraron en la sesión anterior, trabajaron personalizando su escultura de alambre. Se obtuvo una buena respuesta al uso de técnicas de relajación a través de actividades plásticas y musicoterapia, para favorecer la autorregulación de la emoción del enojo.

Tabla 13

Actividades Módulo 1. Sesión Triste-mente

Sesión 3	Triste-mente.
Lugar, fecha y hora.	Agosto 31 de 2023 Biblioteca Infantil “Paralelepípedo”, del Centro Educativo y Cultural del Estado de Querétaro “Manuel Gómez Morín” 11:00 a 13:00 h
Objetivo de la sesión.	<ul style="list-style-type: none"> Gestionar, mediante expresiones corporales, plásticas y literarias, la autoconciencia y autorregulación de la tristeza como emoción básica, para favorecer una integración identitaria positiva.
Actividades realizadas	<p>Introducción. Lectura y reflexión del cuento El príncipe feliz, de Oscar Wilde.</p> <p>1. El semáforo emocional.</p> <ul style="list-style-type: none"> Expresaron de forma escrita situaciones que les provocaban tristeza. Lo integraron a su Diario. Elaboraron un semáforo emocional como instrumento gráfico de reflexión sobre sus emociones, equivalente a: detente, reflexiona, actúa. <p>2. Rocío del corazón.</p> <ul style="list-style-type: none"> Presentación con imágenes digitales de pinturas y esculturas relacionadas con la emoción de la tristeza, para identificar las expresiones faciales y corporales que la acompañan. Representación de ellas. Lectura, reflexión y selección de frases positivas relacionadas con la tristeza. Identificación de palabras sinónimos de tristeza, que integraron en el Emocionómetro y la Flor de las emociones.

Recursos utilizados.	<p>Introducción y sensibilización. Cuento El príncipe feliz, de Oscar Wilde, hojas bond blancas, bolígrafos, lápices.</p> <p>1. El semáforo emocional. Cartón cascarón, pintura roja, amarilla y verde, papel autoadherible, pinceles.</p> <p>2. Rocío del corazón.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Imágenes digitales de: Máscara de Camille Claudel (Auguste Rodin), Dolores en su soledad (Domingo Sánchez Mora), Mujer de rodillas (Camille Claudel), El hombre inclinado (Camille Claudel), Anciano con pena (Vincent Van Gogh), El asceta (Pablo Picasso), Mujer melancólica con los brazos cruzados (Pablo Picasso), El ajenjo (Edgar Degás), Dolor inconsolable (Iván Kramskoy). - Expresiones corporales relacionadas con la tristeza, impresión de frases positivas, relacionadas con la tristeza.
Resultados de la sesión.	<ul style="list-style-type: none"> - Se mostraron interesados con la lectura del cuento. - Ante el trabajo de la tristeza como emoción, hubo resistencia en algunos niños a expresar por escrito sus sentimientos. En las niñas, por el contrario, hubo lágrimas. - Se mostró renuencia de todos los niños y niñas a la reflexión de las frases positivas.
No. de asistentes presenciales en la sesión.	<p>3 niñas 6 niños Moderadora</p>

Se observó que les era complicado trabajar en abstracto con la lectura y respondían mejor cuando tenían imágenes referentes. Su expresión escrita presentaba marcadas limitaciones. Dada su resistencia a la redacción, se evidenció la necesidad de realizar adecuaciones curriculares para ejercicios escritos de las sesiones posteriores y simplificar el discurso narrativo.

Se reiteraban en cada actividad las consecuencias negativas de la institucionalización experimentada por el grupo en cuanto a hiperactividad, períodos reducidos de atención, conductas agresivas entre los varones y retraimiento en las niñas, así como grados variables de privación cultural manifestada en su limitada expresión estética.

Tabla 14

Actividades Módulo 1. Sesión ¡Qué miedo!

Sesión 4	¡Qué miedo!
Lugar, fecha y hora	Septiembre 1 de 2023 Museo Regional de Querétaro 10:00 a 12:00 h
Objetivos de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> • Detonar, mediante obras plásticas, literarias y multimedia, la autoconciencia del miedo como emoción básica que forma parte de la personalidad individual y colectiva. • Reconocer en la expresión y autoexpresión corporal y literaria la experiencia del miedo y su proceso de autorregulación. • Crear una obra plástica-musical que coadyuve en la autorregulación del miedo, para detonar una personalidad individual integrada.
Actividades realizadas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mi monstruo interior. <ul style="list-style-type: none"> - Presentación de imágenes digitales de obras relacionadas con la expresión del miedo. Se comentaron las obras por separado, para enfatizar las diferentes situaciones que provocan esta emoción y cómo se pueden ir nombrando. Estos nombres se agregaron al Emocionómetro y la Flor de las emociones. - Identificaron las expresiones faciales y corporales que acompañan al miedo y representaran algunas de ellas. 2. Calmando tormentas. Elaboraron una vara de lluvia, como instrumento que favorece la relajación emocional.
Recursos utilizados	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mi monstruo interior. Imágenes digitales de: Perro semihundido (Francisco de Goya), La edad madura (Camille Claudel), El grito (Edward Munch), La tormenta en el mar de Galilea (Rembrandt), La romería de San Isidro (Serie de Las pinturas negras, Francisco de Goya). 2. Calmando tormentas. Vara de lluvia: Tubos de cartón reciclados, papel <i>craft</i>, cartón, pegamento blanco, clavos, piedritas, cinta <i>masking</i>, pintura colores básicos, pinceles, recipientes para agua, papel secante.

Resultados de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> - Fue la primera sesión realizada en el MRQ, lo que despertó en ellos interés y les desplazó de su espacio conocido. Esto propició mejor comportamiento y mayor disposición a escuchar y participar en las actividades. - Material y tiempo programados fueron adecuados. - Se realizó una sensibilización profunda sobre la emoción del miedo mediante la observación y comentarios de las obras presentadas. - Hubo entusiasmo por la realización de la actividad. Todos elaboraron su instrumento de relajación.
No. de asistentes presenciales en la sesión	<p>2 niñas 3 niños Moderadora.</p>

La falta de coordinación entre los cuidadores propició que niñas y niños de la casa de Virreyes no asistieran a esta sesión. Esta barrera actitudinal de aprendizaje condiciona una privación cultural más profunda en la población de la casa hogar. En el lado opuesto, proporcionar y adecuar un espacio áulico estimulante, favorece el aprendizaje significativo.

Tabla 15

Actividades Módulo 1. Sesión ¡Qué alegría!

Sesión 5	¡Qué alegría!
Lugar, fecha y hora	Septiembre 5 de 2023 Biblioteca Infantil "Paralelepípedo", del Centro Educativo y Cultural del Estado de Querétaro "Manuel Gómez Morín" 11:00 a 13:00 h
Objetivos de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> • Propiciar, mediante la observación de obras artísticas, la autoconciencia de la alegría como emoción básica que forma parte de la personalidad individual y colectiva. • Reconocer en la expresión y autoexpresión corporal, literaria y plástica la experiencia de la alegría y su proceso de autorregulación.

<p>Actividades realizadas</p>	<p>1. Pinturas y sonrisas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - En el diseño del proyecto, la primera actividad, Pinturas y sonrisas, se llamaba Mural de la alegría. En ella se pretendía que, luego de la presentación de las obras y su mimesis corporal, escribieran en una hoja las situaciones y cosas que les causaban alegría, así como una frase amable en un listón, formando un mural entre todos. Sin embargo, ante el rechazo general a los ejercicios de escritura ya experimentado en sesiones anteriores, se modificó la actividad para que lo expresaran de forma oral. - Se hizo una presentación del tema con imágenes digitales, para la identificación y reflexión de las expresiones faciales y corporales de diversas pinturas y esculturas que denotan alegría. - Representaron corporalmente las expresiones observadas en las imágenes de las obras. - De forma oral expresaron lo que a ellos les causa alegría. <p>2. Yo soy feliz.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El mismo caso se dio con la segunda actividad, que en el diseño del proyecto se llamaba Felicidad en construcción y consistía en fragmentar la pintura de la Gioconda, de Leonardo Da Vinci, e imprimir al reverso de cada pieza una técnica para gestionar un estado de bienestar en las personas y reflexionar sobre ellas. Se complementaba la actividad describiendo un lugar imaginario donde se visualizaran muy felices. - Se sustituyó por la elaboración de un dibujo, inspirado en la pintura de Girard, donde expresaron su alegría mediante un fondo de colores y una silueta que les representaba, dentro de la que escribieron una frase positiva. La integraron a su Diario de emociones.
<p>Recursos utilizados</p>	<p>1. Pinturas y sonrisas. Presentación digital de las siguientes obras: La joven de la perla (Johanes Vermeer), La dama con armiño (Leonardo Da Vinci), La anunciación (Jan Van Eyck), Rostro sonriente (escultura prehispánica totonaca), Cara de una chica sonriente (Gerrit van Honthorst), La alegría de vivir (Douglas Girard).</p> <p>2. Yo soy feliz. Gises pastel., papel opalina gruesa, algodón, cartulina de colores, lápices, bolígrafos, tijeras, pegamento en barra, barniz en aerosol.</p>

Resultados de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> - La adaptación curricular de contenido para esta sesión, fue adecuada. - Todas las niñas y niños del grupo participaron en la observación y recreación de las expresiones faciales y corporales de las obras presentadas. - El trabajo con el gis pastel fue relajante y les permitió experimentar la mezcla de colores de una manera fácil. La técnica fue muy bien aceptada por todos. - Algunos niños se resistían a expresar por escrito las causas de su alegría, por lo que, para no conflictuarlos, se optó porque sólo lo hicieran de forma oral.
No. de asistentes presenciales en la sesión	<p>3 niñas 6 niños Moderadora.</p>

En esta sesión se obtuvo una respuesta muy positiva con la actividad plástica desarrollada, que sustituyó por adecuación curricular la diseñada inicialmente, logrando detonar procesos creativos en niñas y niños, en incipientes intentos de definición individual.

Tabla 16

Actividades Módulo 1. Sesión Midiendo sientímetros

Sesión 6	Midiendo sientímetros.
Lugar, fecha y hora	<p>Septiembre 6 de 2023 Biblioteca Infantil “Paralelepípedo”, del Centro Educativo y Cultural del Estado de Querétaro “Manuel Gómez Morín” 11:00 a 13:00 h</p>
Objetivos de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> • Implementar un instrumento de registro gráfico del estado emocional experimentado, que coadyuve en el desarrollo de su identidad individual. • Realizar, a través de expresiones artísticas, ejercicios de autoconciencia y autorreconocimiento emocional que propicien el desarrollo de su construcción identitaria. • Favorecer el desarrollo de habilidades sociales desde su identidad colectiva institucionalizada.

<p>Actividades realizadas</p>	<p>Introducción. Se retomó lo trabajado en las sesiones 2, 3, 4 y 5, para construir entre todos la Flor de las emociones y el Emocionómetro artístico, como instrumentos de referencia con los que fueron identificando en las siguientes sesiones su estado emocional.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Flor de las emociones. Se preparó una flor de cartulina con ocho pétalos de diferentes colores, cada uno asociado con emociones básicas y secundarias. Con los nombres impresos de esas emociones, se comentó en el grupo los grados y combinaciones de las emociones básicas, ordenándolos de menor a mayor intensidad. Cada palabra fue pegada del centro a la punta del pétalo. 2. Emocionómetro artístico. Con las impresiones en color y plastificadas de 20 obras analizadas en las sesiones anteriores, se llenó una cuadrícula sobre tela blanca con la clasificación de las emociones básicas y secundarias de acuerdo a lo plasmado en la Flor de las emociones. Se pegaron con velcro. 3. Después de la tormenta... Realizaron un esgrafiado con crayones y tinta china sobre opalina gruesa, representando con la tinta negra los problemas o el caos que pudieron experimentar y con la figura de colores lograda, la calma posterior. Lo agregaron a su Diario de emociones.
<p>Recursos utilizados</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Flor de las emociones. Cartulina de 8 colores: azul, rojo, naranja, negro, verde, morado, rosa y amarillo. Papel autoadherible, impresiones de nombres de las emociones básicas y secundarias, pegamento en barra, chinche de doble patita, tijeras, lápices. 2. Emocionómetro artístico. Impresiones en color, papel autoadherible, peyón blanco, cinta velcro, silicón caliente, tijeras. 3. Después de la tormenta. Papel opalina tamaño carta, crayones de colores, tinta china negra, brocha pequeña, papel <i>craft</i>, cinta <i>masking</i>, palillos de madera, impresiones de dibujos varios.

Resultados de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> - En las actividades de introducción, algunos niños se mostraron poco participativos e impacientes. - Entusiasta respuesta con la actividad de esgrafiado, en la que todos realizaron su ejercicio, personalizándolo. Incluso, ellos mismos aplicaron la tinta china, manifestando interés en aprender la técnica completa, para tratar de replicarlo en su casa, según manifestaron.
No. de asistentes presenciales en la sesión	<p>3 niñas 6 niños Moderadora.</p>

Dado que la conducta poco asertiva de algunas niñas y niños interfería con los procesos de trabajo del resto del grupo, se evidenció la necesidad de indagar las causas y situaciones que detonaban su agresividad, a la par de implementar ajustes razonables para identificar las técnicas artísticas que coadyuvaran a la regulación de su enojo.

Tabla 17

Actividades Módulo 1. Sesión Garabateando

Sesión 7	Garabateando.
Lugar, fecha y hora	<p>Septiembre 7 de 2023 Biblioteca Infantil "Paralelepípedo", del Centro Educativo y Cultural del Estado de Querétaro "Manuel Gómez Morín" 11:00 a 13:00 h</p>
Objetivos de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar y adoptar, a través del pensamiento automático y las artes plásticas, estrategias para autorregular las emociones. • Reconocer la Técnica del garabato de Winnicott y el dibujo neurográfico, como estrategias que favorecen la autorregulación de las emociones (manejo de ansiedad). • Desarrollar y aplicar variantes de la Técnica del garabato de Winnicott y del dibujo neurográfico para favorecer habilidades cognitivas como la concentración y la creatividad. • Buscar la apropiación de la Técnica del Garabato y del dibujo neurográfico como una forma de autoexpresión que plasmen en su Diario de Emociones.

Actividades realizadas	<p>3. Entre líneas (Garabato de Winnicott y dibujo neurográfico).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Usando el pensamiento automático generado con el garabato de Winnicott y el dibujo neurográfico, rayaron con pluma sobre una hoja blanca, donde luego identificaron entre líneas algunas figuras, que colorearon para destacarlas. <p>4. Garabato caligráfico.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizaron ejercicios de caligrafía sobre papel cuadriculado, para escribir su nombre con letra capitular y personalizar la portada de su Diario de emociones en la siguiente sesión. - Diseñaron la inicial de su nombre en relieve. La cubrieron con papel de china y pegamento blanco, para endurecerla. Luego, emulando las letras capitulares de los escritos antiguos, dibujaron y colorearon un motivo de naturaleza para realzarla.
Recursos utilizados	<p>1. Entre líneas (Garabato de Winnicott y dibujo neurográfico). Hojas bond blancas, bolígrafos, colores.</p> <p>2. Garabato caligráfico. Base cuadrada de MDF, de 10 x 10 cm, plastilina, papel de china, blanco, pegamento blanco, colores, lápices, tijeras., esgrafiadores.</p>
Resultados de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> - Todos lograron encontrar diversas imágenes en su garabato, excepto un niño, que presentó resistencia a seguir las indicaciones de la actividad. En varios de ellos se detonó de forma tangible un proceso creativo automático, que los entusiasmó notoriamente a medida que iban identificando más formas. Lo integraron a su Diario. - En cuanto al altorrelieve de la letra capitular, en un principio había frustración de no modelar a satisfacción su inicial, pues su psicomotricidad fina es muy limitada. Sin embargo, con ayuda de algunas impresiones como ejemplos y apoyo de la moderadora, todos concluyeron la actividad exitosamente, lo que fortaleció su autoestima. La aplicación de la capa de papel y pegamento, dado el ejercicio previo, se les facilitó y les generó alegre expectativa por armar su Diario de emociones.
No. de asistentes presenciales en la sesión	<p>3 niñas 6 niños Una moderadora.</p>

Uno de los niños presentó conducta reiterada de agresividad, que detonaba conflictos con los demás, distracción e interrupción de las actividades. Se reubicó en un extremo de la mesa de trabajo, junto a la moderadora, para aplicar ajustes razonables con técnicas de regulación del enojo, pues era quien mostraba de forma más palpable los efectos de desapego evitativo y falta de sentido de pertenencia.

Tabla 18

Actividades Módulo 1. Sesión Diario de emociones

Sesión 8	Diario de emociones.
Lugar, fecha y hora	Septiembre 8 de 2023 Museo Regional de Querétaro 10:00 a 12:00 h
Objetivos de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> • Crear un instrumento de autoconocimiento y autoexpresión emocional que sea un coadyuvante en el proceso de construcción identitaria individual. • Conocer, mediante referencias clásicas, qué es un diario personal y su contenido. • Propiciar la adopción del uso de un diario personal como elemento generador de autoconciencia. • Identificar el potencial beneficio de un diario personal como instrumento de registro de la memoria individual y colectiva. • Elaborar un cuaderno personalizado para su Diario de Emociones, como medio de autoconocimiento y autoexpresión.
Actividades realizadas	<p>(Actividad programada, pero no realizada).</p> <p>1. El Diario de...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Como actividad introductoria, lectura de páginas seleccionadas del Diario de Ana Frank y de Corazón: Diario de un niño, de Edmundo de Amicis. - Comentar sobre las características de ambos personajes, para establecer temporalidad, lugar de los acontecimientos narrados, edades, circunstancias, así como semejanzas y diferencias. Para ello, separar al grupo por género, niñas y niños, donde ellas tomaran el papel de Ana y ellos el de Ricardo, para compartir lo que percibieran de su personaje. - Para cerrar el ejercicio de introspección, realizar las preguntas: ¿A cuál de estos dos niños te hubiera gustado conocer? ¿Te sirve lo que escribieron para imaginarte cómo eran? ¿Cuál puede ser el beneficio de escribir un Diario? ¿Cómo puedo escribir un Diario? ¿Te gustaría escribir un Diario? <p>2. Creando un Diario.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaboraron un cuaderno con papel cascarón para las pastas y hojas de cartulina, que las niñas y niños utilizaron en adelante como su Diario de Emociones. - Se anexaron todas las actividades previas. - Colocaron en la portada de su Diario la letra capitular de la inicial de su nombre trabajada la sesión anterior.

Recursos utilizados	<ol style="list-style-type: none"> 1. El Diario de... Libros Diario de Ana Frank y Corazón: diario de un niño, de Edmundo Amicis. 2. Creando un Diario. Papel cascarón, cartulina de varios colores, tijeras, estambre, pegamento en barra, pegamento blanco, todos los trabajos anteriores del grupo.
Resultados de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> - Todos elaboraron el soporte material de su Diario con entusiasmo. Desde la elección y acomodo de los colores, se fueron apropiando de él. Mostraron alegría y orgullo al ir colocando sus trabajos previos. A quienes por inasistencia les faltó algún ejercicio, lo resintieron y propusieron recuperar la actividad en los espacios finales de otras sesiones. - La asesora de la Estancia estuvo presente, motivando con palabras a las niñas y niños y apoyando a algunos en diversos pasos de la actividad.
No. de asistentes presenciales en la sesión	<p>3 niñas 6 niños Moderadora Asesora de la Estancia</p>

La impuntualidad como barrera de aprendizaje se presentó de nuevo, interfiriendo con la realización de la parte introductoria de esta sesión, que era clave para dimensionar el Diario de Emociones producido como una herramienta para propiciar la autoconciencia, el autoconocimiento y la autoexpresión a través de las actividades artísticas que desarrollaran durante la intervención. Se implementó un ajuste razonable para recuperar los conceptos básicos.

Tabla 19

Actividades Módulo 1. Sesión Emocollage y Sesión Emocollage abstracto

Sesión 9 y Sesión 10	Emocollage y Emocollage abstracto.
Lugar, fecha y hora	<p>Septiembre 19 de 2023 Biblioteca Infantil "Paralelepípedo", del Centro Educativo y Cultural del Estado de Querétaro "Manuel Gómez Morín" 11:00 a 13:00 h</p>

Objetivos de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer en la técnica artística del collage un detonante para la introspección y capacidad de reinterpretación, que coadyuvan al autorreconocimiento y la autoexpresión. • Narrar, desde la técnica del collage, experiencias individuales que favorezcan la autoexpresión.
Actividades realizadas	<p>1. Figurar y reconfigurar.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presentación del concepto de collage con imágenes de obras de René Magritte, que muestran la resignificación de elementos conocidos, dando rienda suelta a la imaginación y la transformación del entorno. - Con impresiones de las obras de Magritte vistas y comentadas, las niñas y niños ejercitaron la técnica del collage recortando, sustituyendo y reinterpretando elementos, en su propia versión. - A partir de recortes de diversas revistas y carteles, cada uno construyó su collage con una temática personal de su elección. Lo comentaron brevemente con el grupo y lo anexaron a su Diario de Emociones.
Recursos utilizados	<p>Figurar y reconfigurar. Hojas blancas de opalina, revistas varias, tijeras, pegamento en barra.</p>
Resultados de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> - Las actividades y el tiempo designado fueron totalmente adecuados. Generaron mucho entusiasmo entre las niñas y niños, quienes de manera espontánea empezaron a construir temáticas personales. - Sólo uno de los niños no logró la construcción de su collage, pese a haber recortado algunos elementos. Al recordar que se agregaría a su Diario, eligió una sola imagen que tenía un elemento decorativo que le interesó. - La mayoría de las y los niños prolongaron la sesión, agregando detalles a su trabajo. - Todos expresaron a través de las imágenes de su collage un aspecto de su personalidad. - Se agregó a su Diario de emociones.
No. de asistentes presenciales en la sesión	<p>4 niñas 6 niños Moderadora.</p>

Se empezó a mostrar el avance del grupo, tanto en su creatividad como en su proceso de individualización y adquisición de habilidades sociales. La actividad propició la introspección sobre sus gustos personales y la colaboración grupal al compartir material y apoyo para la limpieza de las mesas. Niñas y niños solicitaron

repetir la técnica, que ya estaba incluida para la semana 12, en la sesión Emocollage *revisited*.

Tabla 20

Actividades Módulo 1. Sesión La vida es cuento

Sesión 11	La vida es cuento.
Lugar, fecha y hora	Septiembre 20 de 2023 Biblioteca Infantil “Paralelepípedo”, del Centro Educativo y Cultural del Estado de Querétaro “Manuel Gómez Morín” 11:00 a 13:00 h
Objetivos de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar, mediante narraciones orales, escritas y representaciones escénicas, los elementos que integran la trama de un cuento. • Reconocer en la lectura, narración y creación de cuentos un detonante de la imaginación y formación de habilidades sociales.
Actividades realizadas	<ol style="list-style-type: none"> 1. La historia infinita. <ul style="list-style-type: none"> - Lectura del cuento adaptado Fermín, el puercoespín. - Se comentó sobre las situaciones que se presentaron en la historia y cómo se solucionó mediante el valor de la amistad. 2. Cuento cuentos. <ul style="list-style-type: none"> - Se mostró a las niñas y niños cómo elaborar el soporte material de un cuento infinito, es decir, con dobleces que fueran poco a poco revelando la historia. - Niñas y niños crearon la narrativa de la historia, agregaron dibujos para ilustrarla y la compartieron a sus compañeros.
Recursos utilizados	<ol style="list-style-type: none"> 1. La historia infinita. Prototipo con el cuento adaptado de Fermín, el puercoespín, en formato de cuento infinito ilustrado. 2. Cuento cuentos. Hojas blancas de papel bond, tijeras, pegamento en barra, lápices, gomas de borrar, colores, revistas con imágenes.

Resultados de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> - Aun cuando se les presentaron dos opciones de actividad, una de contenido más sencillo, todos eligieron el cuento infinito. Niñas y niños lograron desarrollarlo y terminarlo, creando la historia e ilustrándola. - Se proporcionaron algunas ilustraciones impresas para que los menos diestros se apoyaran. - Al terminar, cada participante leyó su cuento, que aplaudido por el grupo. - Fue la primera actividad literaria exitosa del proyecto.
No. de asistentes presenciales en la sesión	<p>4 niñas 6 niños Moderadora.</p>

Se experimentaron barreras de aprendizaje con el espacio físico de la sesión, que fue ocupada para otra actividad y ocasionó la reubicación en un lugar incómodo, reducido y con temperatura alta, que molestó a los participantes y les distrajo. Conforme se fue recuperando la concentración del grupo, la liberación de su creatividad fue evidente, expresando a través de la escritura creativa vivencias personales y experimentando la satisfacción de cambiar en ella el final, para fortalecimiento de su autoestima.

Tabla 211

Actividades Módulo 1. Sesión La gotita vacía

Sesión 12	La gotita vacía.
Lugar, fecha y hora	Septiembre 22 de 2023 Museo Regional de Querétaro 10:00 a 12:00 h
Objetivos de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> • Propiciar, mediante el personaje de una historia, autoconciencia y autorreconocimiento como coadyuvantes de una identidad bien integrada. • Identificar, desde la propia sensibilidad, la influencia de los colores sobre las emociones, a fin de generar conciencia para lograr su regulación. • Detonar, mediante una expresión artística simbólica, autoconciencia y autorreconocimiento como base para el desarrollo de habilidades sociales desde su identidad colectiva institucionalizada.

<p>Actividades realizadas</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Érase una vez una gotita... Se dio lectura al libro objeto inédito La gotita vacía, en el auditorio del Museo Regional, con luces apagadas para apreciar la proyección de las imágenes y colores. 2. De gota en gota. Se les proporcionó cartulina negra para que dibujaran la silueta de una gota de agua, la cual llenaron con el papel celofán del color o colores correspondientes de su estado emocional de ese día. Todo ello, recuperando la psicología del color expuesta en la lectura. Complementaron con un elemento gráfico en el centro, que los representara. 3. El vitral de las emociones. Originalmente, estaba diseñada con otro material, dentro de un cuarto oscuro, pero no fue posible gestionarlo, razón por la que se sustituyó. <ul style="list-style-type: none"> - Sobre un cuadrado de cartulina negra se realizaron dobleces con la técnica del papel picado, para lograr formas geométricas y orgánicas. En los huecos generados, se pegó papel celofán de colores, emulando un vitral.
<p>Recursos utilizados</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Érase una vez una gotita... Libro objeto inédito La gotita vacía, luz de celular o lámpara led de luz blanca. 2. De gota en gota y El vitral de las emociones. Cartulina negra, tijeras, papel celofán de varios colores, pegamento blanco en bote dosificador, lápices.
<p>Resultados de la sesión</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fue muy exitoso el libro objeto, causando en ellos asombro y gusto por las proyecciones de figuras y colores en la pared. - Estuvieron interesados en la historia y asimilaron muy bien las emociones mostradas en la narrativa. - Todos lograron llenar su gota vacía, entusiasmados por los efectos de color logrados con el papel celofán bajo el sol. La agregaron a su Diario de emociones. - Faltó tiempo para completar la actividad de El vitral de las emociones, pues De gota en gota se prolongó más de lo esperado, ya que tardaron mucho en definir cada elemento. Quedó pendiente el pegado del papel celofán.
<p>No. de asistentes presenciales en la sesión</p>	<p>3 niñas 6 niños Moderadora.</p>

Se manifestó su limitada psicomotricidad y a algunos niños les fue complicado calcular el tamaño de los trozos de celofán. Sin embargo, fue perceptible su cambio de actitud ante los retos, mostrando mayor tolerancia a la frustración e intentando hasta lograr concluir la actividad, lo que impactó positivamente en su estado emocional. La asociación emoción-color fue bien traducida en la actividad.

Las Tablas 12.1 a 12.13, que se presentan a continuación, corresponden a la descripción del desarrollo de las sesiones que integraron el Módulo 2 de la planeación metodológica por actividades, cada una con observaciones anexas sobre los procesos de desarrollo psicosocial de niñas y niños del grupo.

Tabla 22

Actividades Módulo 2. Sesión Autorretratarte

Sesión 13	Autorretratarte.
Lugar, fecha y hora	Septiembre 26 de 2023 Biblioteca Infantil "Paralelepípedo", del Centro Educativo y Cultural del Estado de Querétaro "Manuel Gómez Morín" 11:00 a 13:00 h
Objetivos de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer, a través de la obra de diferentes autores, qué es un autorretrato artístico. • Identificar la técnica del autorretrato como una forma de autorreconocimiento, autorrepresentación y autoexpresión como vías para la formación de su identidad individual. • Reflexionar sobre el mensaje personal de cada obra, reconociendo en ellos la formación de vínculos emocionales con el observador. • Realizar, mediante ejercicios de autorreconocimiento e introspección, un autorretrato, usando diferentes técnicas.

<p>Actividades realizadas</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ellos son... Presentación digital de diversas pinturas de autorretratos de artistas reconocidos y una fotografía suya, que los participantes observaron y comentaron sobre lo que les transmitían y si percibían algún parecido con la fotografía del autor. 2. Yo soy... Se les presentaron tres opciones de técnica para realizar su autorretrato: <ol style="list-style-type: none"> a. Autorretrato hablado. Dibujando su silueta y escribiendo en globos de diálogo información suya como: Me llamo... Tengo... años. El día de mi cumpleaños es... Me gusta... No me gusta... Lo que más me gusta de mí es... Me gusta el olor de... Si fuera una figura geométrica, sería... Si fuera un animal, sería... Si fuera un elemento de la naturaleza, sería... b. Autorretrato minimalista. Basado en el autorretrato de Marcel Duchamp, con perfil recortado en naranja sobre fondo negro, o color de su elección. c. Autorretrato simbólico. Basado en la información de la primera versión, eligieron una figura geométrica para autorrepresentación y le agregaron algunos elementos personales.
<p>Recursos utilizados</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ellos son... Presentación digital en Power Point de autorretratos de artistas reconocidos y una fotografía suya. Autorretrato Alberto Durero, El Greco, Van Gogh con la oreja vendada, Frida Kahlo con collar de espinas y colibrí, <i>Edward Munch con brazo de esqueleto</i>, Marcel Duchamp de perfil, <i>Triple Self-Portrait</i> de <i>Norman Rockwell</i>, Basquiat y evolución de autorretratos de Picasso. 2. Yo soy... Cartulina de diferentes colores, hojas bond blancas, tijeras, bolígrafo, plumón negro de punta mediana, pegamento en barra, cartulina negra, hojas bond color naranja, lápices, crayolas, gises pastel.

Resultados de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> - Las actividades y el tiempo proyectados fueron pertinentes, con excelentes resultados. - Fueron muy participativos desde el inicio. Les parecieron interesantes las imágenes mostradas y percibían los elementos que definían la personalidad del artista. - Los comparativos con fotografías les permitieron complementar la aprehensión de la autoexpresión a través de una obra plástica. - Los más pequeños eligieron el autorretrato simbólico, mientras que los grandes prefirieron el autorretrato hablado y el de la técnica de collage, de Marcel Duchamp. - Lo agregaron a su Diario de emociones.
No. de asistentes presenciales en la sesión	<p>4 niñas 6 niños Moderadora.</p>

Fue una sesión de introspección y autorreconocimiento con buenos resultados, que reiteraba a las actividades plásticas que involucraban el dibujo como su vía de expresión preferida, hasta ese momento.

Tabla 23

Actividades Módulo 2. Sesión La emoción del juego I y Sesión La emoción del juego II

Nombre Sesión 14 y Sesión 15	La emoción del juego, parte I y II.
Lugar, fecha y hora	Septiembre 27 de 2023 Biblioteca Infantil "Paralelepípedo", del Centro Educativo y Cultural del Estado de Querétaro "Manuel Gómez Morín" 11:00 a 13:00 h
Objetivos de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> • Propiciar, mediante una actividad lúdico-artística, el autorreconocimiento y autoexpresión como elementos coadyuvantes en la formación de la identidad individual y colectiva. • Fortalecer el sentido de colectividad mediante el reconocimiento del otro.

<p>Actividad realizada</p>	<p>Introducción.</p> <p>Se retomó el concepto de autorretrato con sus propios trabajos de la sesión anterior. La dinámica de esta sesión y la siguiente estuvo fundamentada en el juego como forma de aprendizaje. Se establecieron las reglas de participación, basadas en adquisición de puntos en cada actividad. Se consensó como premio para la o el ganador uno de los prototipos elaborados por la moderadora. También se definieron los premios secundarios con algún tipo de material didáctico, para no generar falsas expectativas. Sobre el acuerdo general, se procedió al desarrollo de las actividades.</p> <p>1. Collage – rompecabezas.</p> <p>Para iniciar, se les entregaron tarjetas de cartulina blanca, donde dibujaron un símbolo de autorrepresentación. Al reverso pegaron al azar palabras de un texto que se les entregó. En seguida, colocaron sobre la mesa las tarjetas con el texto y procedieron al armado grupal del escrito.</p> <p><i>La mayor aventura es la que nos espera. Hoy y mañana aún no se han dicho. Las posibilidades, los cambios, son todos nuestros por hacer. El molde de su vida en sus manos está para romperse. (J.R.R. Tolkien, El Hobbit).</i></p> <p>2. Autorretrato – memorama.</p> <p>A cada niña y niño se entregaron dos tarjetas de cartulina blanca, previamente cuadrículado en cuatro partes, donde cada cuadro se enmarcó en un color diferente: amarillo, azul, verde y negro. Al centro se colocó un círculo. Cada color representaba un tema relacionado con una expresión de sí mismos, que escribieron en su respectivo cuadro, como si se tratara de un lienzo donde los colores expresaban algo de ellos como artistas:</p> <ul style="list-style-type: none"> El amarillo, una cualidad suya. El azul, un sueño para el futuro. El verde, un súper poder que les gustaría tener. El negro, un miedo que deseaban vencer. <p>En el círculo, crearon un símbolo para autorrepresentación.</p> <p>Se llenaron los espacios y, en seguida, los fueron compartiendo en voz alta, para memorizarlos.</p> <p>En la dinámica del juego, la regla adicional para el memorama era identificar al autor del autorretrato para hacer válido el par encontrado.</p>
<p>Recursos utilizados</p>	<p>1. Collage – rompecabezas. Cartulina blanca, colores, impresiones de texto, pegamento barra.</p> <p>2. Autorretrato – memorama. Cartulina blanca, tijeras, marcadores de colores, bolígrafos, colores.</p>

Resultados de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> - Los materiales y el tiempo de las actividades fueron adecuados. - En un principio, les fue difícil organizarse en el collage-rompecabezas, por la rivalidad entre miembros de las dos casas, pero surgieron los liderazgos positivos de cada grupo que los llevaron a concluir con entusiasmo la actividad. - En cuanto al autorretrato-memorama, la primera casilla sobre una cualidad propia fue la que más les costó definir a algunos de ellos, reflejo de su autoestima baja. Encontrar un súper poder les detono la imaginación y el entusiasmo y las dos casillas restantes las definieron de manera más fluida. - Fue gratamente sorpresiva la atención que pusieron a la lectura de las tarjetas de cada uno, sin cuestionar o descalificar. - Durante el desarrollo del memorama, todos participaron con entusiasmo, logrando el objetivo de recordar a quién pertenecía el autorretrato. Se concluyó la actividad cuando todos los pares fueron identificados.
No. de asistentes presenciales en la sesión	<p>4 niñas 5 niños Moderadora.</p>

Se realizó una adaptación curricular con combinación de dos sesiones, a causa de la modificación del calendario original por el retraso de la casa hogar al inicio del proyecto. Al ser secuenciales con la misma temática, se pudieron integrar sin problema y llevar a cabo todas las actividades. Se observó avance significativo en el desarrollo de sus habilidades sociales, manifestado en la construcción y respeto de acuerdos para la ejecución de las actividades colaborativas.

Tabla 24

Actividades Módulo 2. Sesión La emoción del juego III

Sesión 16	La emoción del juego, parte III.
Lugar, fecha y hora	Septiembre 29 de 2023 Museo Regional de Querétaro 10:00 a 12:00 h

<p>Objetivos de la sesión</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Propiciar, mediante una actividad lúdico-artística, el autorreconocimiento y autoexpresión como elementos coadyuvantes en la formación de la identidad individual y colectiva. • Fortalecer el sentido de colectividad mediante el reconocimiento del otro y la gestión de relaciones interpersonales armoniosas. • Identificar, interpretar e integrar desde la emoción elementos del entorno que influyen en la construcción identitaria individual.
<p>Actividades realizadas</p>	<p>Introducción. Sesión de cierre para el tema de actividades lúdicas relacionadas con la autorrepresentación y el manejo de emociones.</p> <p>1. Mi autorretrato en el Museo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se realizó un recorrido por algunas salas del Museo, para que los niños llenaran su autorretrato, a través de un tablero con 6 casilleros, donde cada uno contenía una frase que requería el reconocimiento de una emoción desde una perspectiva personal. - Las niñas y niños vincularon la frase situacional de cada casillero con la obra del Museo que, de acuerdo a su percepción, correspondía a lo que se planteaba. - La selección de obras implicaba las siguientes particularidades: <ul style="list-style-type: none"> Me inspira confianza. Me gustaría tocarlo. Me gustaría llevármelo a casa. Me parece interesante. No me gusta. Me gustaría ser el personaje de esta obra. - Al término del recorrido, se les tomó una fotografía con un objeto significativo para ellos, que previamente se les había encargado. - En seguida, trabajaron con su álbum, agregando los autorretratos trabajados en la semana. <p>2. Ruleta de las emociones.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para cerrar la sesión, se jugó con la Ruleta de las emociones, donde en cada una de las 10 opciones se encontraba una pregunta o acción relacionada con la regulación de las emociones, así como un valor en puntos, en caso de realizarla. Se giró por turnos, cumpliendo todos con las consignas de la ruleta. - Se realizó el conteo de puntos, previo acuerdo de respetar los resultados. - Se entregaron bolsitas con dulces a todos los participantes.

Recursos utilizados	<p>1. Mi autorretrato en el Museo. Visita a dos salas del Museo Regional. Impresiones en papel bond, lápices, bolígrafos, tabla de apoyo.</p> <p>2. Ruleta de las emociones. Una ruleta de madera, impresiones, dulces y material didáctico.</p>
Resultados de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> - Las actividades y el tiempo fueron pertinentes. Los participantes se divirtieron mucho y quedaron conformes con los resultados, lo que fue un buen ejercicio de tolerancia a la frustración. - Excepto uno de los niños, todos disfrutaron mucho su recorrido por las salas. - La fotografía con su objeto simbólico les resultó muy agradable, y les marcó un momento de empoderamiento.
No. de asistentes presenciales en la sesión	<p>3 niñas 6 niños Moderadora.</p>

La sesión se realizó al aire libre en el Patio de los Naranjos del Museo, lo que favoreció el ambiente de juego entre los participantes y su libre expresión. Todos cumplieron con la actividad de la ruleta, que consistía en preguntas del conocimiento adquirido sobre las emociones y acciones corporales/verbales de interacción positiva con miembros de la otra casa, evidenciando avance hacia la integración colectiva.

Tabla 25

Actividades Módulo 2. Sesión Mimetizarte (casa Praderas)

Sesión 17 (Casa Praderas)	Mimetizarte
Lugar, fecha y hora	<p>Octubre 3 de 2023 Biblioteca Infantil "Paralelepípedo", del Centro Educativo y Cultural del Estado de Querétaro "Manuel Gómez Morín" 11:00 a 13:30 h</p>

<p>Objetivos de la sesión</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer la corporalidad y sus movimientos como un medio de autoexpresión, que favorece la interacción e integración colectiva. • Fortalecer el desarrollo de habilidades sociales y la inteligencia espacial y kinestésica provocando la mimesis del cuerpo colectivo con elementos orgánicos del entorno.
<p>Actividades realizadas</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Yo soy el otro, yo soy lo otro. Los participantes realizaron ejercicios, para reconocimiento de la capacidad expresiva del cuerpo: <ul style="list-style-type: none"> - Calentamiento de articulaciones. - Movimiento en espejo. Por parejas, primero uno guiaba y luego cambiaban. - Ola de mar. El grupo generó movimientos similares a los de una ola, involucrando diferentes partes del cuerpo: poniéndose de pie, con un brazo, con los dos y otras variantes que ellos propusieron. - Como cierre, se les pidió representar con su cuerpo, de forma individual, un elemento de la naturaleza con el que ellos se identificaran. 2. Paisaje emocional. <ul style="list-style-type: none"> - Cada uno representó el elemento de la naturaleza seleccionado en la dinámica anterior, como un paisaje elaborado con plastilina. Se les dieron las opciones de <i>pintar</i> con la plastilina sobre una tabla de MDF o de hacerlo con relieve y texturas.
<p>Recursos utilizados</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Yo soy el otro, yo soy lo otro. Movimientos corporales. 2. Paisaje emocional. Plastilina de varios colores, bases de MDF de 20 x 30 cm y de 10 x 20 cm, herramientas para modelado (esgrafiadores, palillos), cartulina para proteger las mesas de trabajo, paños húmedos para limpiar manos y herramientas, pegamento blanco, pincel.
<p>Resultados de la sesión</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tanto el tiempo como las actividades diseñadas fueron pertinentes. - Las dinámicas de movimiento corporal, fueron recibidas con mucho entusiasmo, excepto por un niño, que evitó tajantemente que alguien le tomara la mano en los ejercicios grupales, cubriéndose con las mangas de su playera. Todos representaron corporalmente a su elemento de la naturaleza. - La actividad artística con la plastilina fue muy exitosa en el grupo. Todos realizaron su paisaje emocional, lográndose períodos de concentración mucho más prolongados en niños que usualmente no dedicaban tanto tiempo al detallado de su trabajo. Algunos eligieron relieve y texturas, mientras otros prefirieron hacerlo plano.

No. de asistentes presenciales en la sesión.	2 niñas 3 niños Moderadora.
---	-----------------------------------

A partir de esta sesión y hasta el término del Módulo 2, se trabajó por separado con los dos grupos que integran la Casa AMMI, Virreyes y Praderas. El objetivo fue dar espacio a sus procesos creativos individuales en un ambiente de armonía, de atención más personalizada y evitando la rivalidad entre miembros de las dos casas. La propuesta se consensó entre los dos grupos que integran la Casa AMMI, Virreyes y Praderas, los cuidadores, la docente, la moderadora y la asesora de la Estancia. En esta sesión todos trabajaron con buena actitud.

En lo sucesivo, se hizo una adecuación curricular combinando las sesiones semanales, lo que fue viable al estar diseñadas con temática secuencial. Así, una casa trabajó martes y viernes con un tema, y la otra casa, los miércoles, con la de la siguiente semana. Luego se intercambiaron, de manera que todos trabajaron lo mismo. Esta adaptación curricular presentó la ventaja de fortalecer la colectividad de cada grupo desde espacios de crecimiento personal.

Tabla 26

Actividades Módulo 2. Sesión Entre luces y sombras y Sesión Expresarte (casa Praderas)

Sesión 18 y Sesión 19 (Casa Praderas)	Entre luces y sombras. Expresarte.
Lugar, fecha y hora	Octubre 6 de 2023 Museo Regional de Querétaro 10:00 a 12:00 h

<p>Objetivos de la sesión</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer el cuerpo físico y sus movimientos como un generador de autoconciencia y autoexpresión, que coadyuvan en el proceso de construcción identitaria. • Fortalecer el desarrollo de habilidades sociales, inteligencia espacial y kinestésica desde la colectividad para favorecer la interacción e integración. • Conocer, a través del teatro de sombras y performance, qué es la autoconciencia emocional y cómo se afectan mutuamente las emociones y el cuerpo. • Identificar el teatro de sombras como una forma de trabajar la autoconciencia y autoexpresión del enojo, miedo, tristeza y alegría. • Detonar habilidades sociales por medio de expresiones performáticas, para favorecer la integración desde su identidad colectiva.
<p>Actividades realizadas</p>	<p>Se integraron las actividades de ambas sesiones.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Mi sombra y yo. Ejercicios corporales a contraluz del sol, para introducir de forma sencilla el concepto de la sombra emocional de las personas, mediante las formas proyectadas en el piso. 2. Siluetas libres. <ul style="list-style-type: none"> - Lectura del cuento El niño y la oscuridad, para relacionar la sombra con el miedo y la tristeza, desde una perspectiva de solución a los conflictos. - En seguida, se mostró el video del grupo húngaro <i>Attraction shadow</i>, para mostrar las posibilidades de representación del cuerpo humano y que inspirara a crear su propia historia. - Sobre una pantalla de tela blanca y con luz de un reflector, crearon figuras con partes de su cuerpo, de manera libre. 3. El cuerpo de la emoción. <ul style="list-style-type: none"> - Cada participante realizó sobre la pantalla movimientos performáticos relacionadas con el miedo, enojo, tristeza y alegría, para reconocer la afectación que producen esas emociones en el cuerpo. 4. Llorando de alegría. <ul style="list-style-type: none"> - De manera colaborativa, estructuraron una pequeña historia que representaron en la pantalla, con la ayuda de material didáctico y vestuario del Museo, la cual fue grabada. - Para concluir, cada uno creó con títeres de sombra una historia corta, de 2 ó 3 personajes, que dibujaron sobre la cartulina negra y recortaron.

<p>Recursos utilizados</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mi sombra y yo. Movimientos corporales a contra luz solar. 2. Siluetas libres. <ul style="list-style-type: none"> - Video del grupo húngaro <i>Attraction shadow</i>, cuento El niño y la oscuridad, de Lisa Lipkin. Pantalla de tela blanca de 2 x 2.40 m, un reflector de luz blanca. 3. El cuerpo de la emoción. <ul style="list-style-type: none"> - El propio cuerpo, pantalla de tela blanca de 2 x 2.40 m, un reflector de luz blanca, vestuario diverso, teléfono celular, para toma fotográfica y grabación de video. 4. Llorando de alegría. Cartulina negra, palitos redondos de 60 centímetros, tijeras, cinta <i>masking</i>, lápices, pantalla de tela blanca de 2 x 2.40 m, un reflector de luz blanca.
<p>Resultados de la sesión</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La adaptación curricular para las actividades realizadas y el tiempo dedicado a ellas, fueron pertinentes. - Fue la primera vez que se trabajó con el grupo dividido por casas y hubo una diferencia significativa en el ambiente, mostrando interés y entusiasmo en el desarrollo de la actividad. La mayor atención que se les brindó y tener más tiempo para la exploración individual del tema les generó a los más tímidos sensación de libertad y desinhibición. - Se realizaron varios ejercicios de exploración y reconocimiento de las figuras de sombra al manipular con creatividad diversas partes del cuerpo. Se grabaron sus intervenciones, para que ellos observaran sus logros y corrigieran lo que no les agradaba. - El uso de vestuario y otros elementos complementarios les llevó a crear historias cortas, por parejas y de forma grupal, las cuales fueron grabadas. - Durante la actividad con los títeres de sombra mostraron gran rapidez para crear su historia y dibujar sus personajes. El hecho de ser sólo siluetas les detonó la imaginación, para dotarlas de un sinnúmero de situaciones narrativas. Lo disfrutaron mucho y se llevaron sus títeres para replicarlo en su casa.
<p>No. de asistentes presenciales en la sesión</p>	<p>2 niñas 3 niños Moderadora.</p>

Por las adaptaciones curriculares y ajustes razonables derivados de la separación de los grupos, se combinaron las actividades de las sesiones 18 y 19, para cubrir los contenidos de la semana. Esta modificación se realizó sin inconvenientes, dado que el diseño curricular del proyecto fue planteado por temáticas semanales y reducir el grupo dio tiempo para efectuar todas las actividades de ambas sesiones, así como de realizar una observación participante más significativa.

El teatro y los títeres de sombra fueron actividades que permitieron su libre expresión corporal, desde una actitud de goce, detonando procesos de imaginación y creatividad en todos los participantes. La autoobservación en video estimuló la exploración de la expresión corporal.

Tabla 27

Actividades Módulo 2. Sesión Esculpiendo emociones I, Sesión Esculpiendo emociones II y Sesión Exposición de emociones (casa Virreyes)

Sesión 20, Sesión 21 y Sesión 22 (Casa Virreyes)	Esculpiendo emociones, parte I. Esculpiendo emociones, parte II. Exposición de emociones.
Lugar, fecha y hora	Octubre 4 de 2023. Biblioteca Infantil “Paralelepípedo”, del Centro Educativo y Cultural del Estado de Querétaro “Manuel Gómez Morín” 11:00 a 13:00 h
Objetivos de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer el lenguaje de las manos como importante medio de autoconciencia y autoexpresión emocional. • Propiciar, a través de una obra plástica, la creación de una imagen de autorrepresentación, que fortalezca la identidad individual. • Propiciar experiencias artísticas que detonen la autoexpresión, construcción y autorreconocimiento como vías para la formación de su identidad individual. • Asumir la esfera emocional como una obra en proceso, que coadyuva en la construcción de la identidad personal.

<p>Actividades realizadas</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hablando con las manos. <ul style="list-style-type: none"> - Se mencionaron, por turnos, frases y expresiones del lenguaje corporal que involucran a las manos, para un ejercicio de sensibilización sobre cómo, a través de esta parte del cuerpo, se expresan emociones y sentimientos: extender la mano, señal de victoria, señal de aprobación, señal de saludo o paz, señal de despedida, puño cerrado, señalar con el índice, levantar la mano, aplaudir, extender la mano. 2. Manos a la obra. <ul style="list-style-type: none"> - El material y la dinámica esta actividad fueron modificados. En la planeación original se trabajaría sobre una placa de yeso, pero al generar demasiado residuo, no era posible realizarla en la Biblioteca. Se sustituyó por plastilina para moldear la escultura de su mano, que luego cubrieron con venda de yeso. 3. Esculturas vivientes. <ul style="list-style-type: none"> - Por los ajustes, no se realizó la visita al Museo, donde realizarían ejercicios de recreación de algunas obras en Sala mediante posturas corporales. La actividad se adaptó para que ellos presentaran al grupo la pose que se representaría en su escultura y el mensaje que con ella querían expresar, asumiendo su cuerpo como una obra en desarrollo.
<p>Recursos utilizados</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hablando con las manos. Expresiones corporales, frases verbales. 2. Manos a la obra. Plastilina, venda de yeso, base de MDF, de 20 x 30 cm, pinceles, tijeras, herramientas para escultura, como modeladores, esgrafiadores, espátulas y palillos. Recipientes para agua, lienzos para limpiar / secar. 3. Esculturas vivientes. Expresiones corporales.
<p>Resultados de la sesión</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Las adaptaciones curriculares tanto de los materiales, como en las actividades, así como el tiempo propuesto, fueron pertinentes. - Aunque al principio las niñas y niños percibieron como compleja la realización de la escultura, fueron tomando confianza conforme iban realizando el modelo de sus manos en plastilina. Cada uno plasmó un mensaje a través de la postura del relieve y del elemento que agregaron para complementar la composición. - La observación y reconocimiento de esta parte de su cuerpo como portadora de un mensaje fue muy profunda. - Todos respondieron con entusiasmo a la colocación de la venda de yeso, que les pareció fácil y relajante.
<p>No. de asistentes presenciales en la sesión</p>	<p>Una niña 3 niños Moderadora.</p>

Por adaptación curricular, en esta sesión se integraron los contenidos de tres sesiones diseñadas en el proyecto, logrando cubrir los propósitos de todas con muy buenos resultados. El hecho de trabajar por separado con ambas casas, permitió el uso de este material, pues en todo momento se tuvo control de la actividad y el uso de materiales, para no afectar las instalaciones.

Tabla 28

Actividades Módulo 2. Sesión Mimetizarte (casa Virreyes)

Sesión 17 (Casa Virreyes)	Mimetizarte
Lugar, fecha y hora	Octubre 10 de 2023 Biblioteca Infantil “Paralelepípedo”, del Centro Educativo y Cultural del Estado de Querétaro “Manuel Gómez Morín” 11:00 a 13:30 h
Objetivos de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer la corporalidad y sus movimientos como un medio de autoexpresión, que favorece la interacción e integración colectiva. • Fortalecer el desarrollo de habilidades sociales y la inteligencia espacial y kinestésica provocando la mimesis del cuerpo colectivo con elementos orgánicos del entorno.
Actividades realizadas	<p>1. Yo soy el otro, yo soy lo otro. Los participantes realizaron ejercicios, para reconocimiento de la capacidad expresiva del cuerpo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Calentamiento de articulaciones. - Movimiento en espejo. Por parejas, primero uno guiaba y luego cambiaban. - Ola de mar. El grupo generó movimientos similares a los de una ola, involucrando diferentes partes del cuerpo: poniéndose de pie, con un brazo, con los dos y otras variantes que ellos propusieron. - Como cierre, se les pidió representar con su cuerpo, de forma individual, un elemento de la naturaleza con el que ellos se identificarán. <p>2. Paisaje emocional.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cada uno representó el elemento de la naturaleza seleccionado en la dinámica anterior, como un paisaje elaborado con plastilina. Se les dieron las opciones de <i>pintar</i> con la plastilina sobre una tabla de MDF o de hacerlo con relieve y texturas.

Recursos utilizados	<p>3. Yo soy el otro, yo soy lo otro. Movimientos corporales.</p> <p>4. Paisaje emocional. Plastilina de varios colores, bases de MDF de 20 x 30 cm y de 10 x 20 cm, herramientas para modelado (esgrafiadores, palillos), cartulina para proteger las mesas de trabajo, paños húmedos para limpiar manos y herramientas, pegamento blanco, pincel.</p>
Resultados de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> - El tiempo y las actividades planteadas fueron pertinentes. - Las dinámicas de movimiento corporal, fueron recibidas con mucho entusiasmo. Fue mucho mejor la disposición de este grupo, completando todos los ejercicios con excelente actitud. Todos representaron corporalmente a su elemento de la naturaleza. - La actividad artística con la plastilina fue muy exitosa. Todos realizaron su paisaje emocional, lográndose períodos de concentración mucho más prolongados en niños que usualmente no dedicaban tanto tiempo al detallado de su trabajo. - En este grupo, prefirieron desarrollarlo en forma de maqueta, pero con una gran identificación personal con el elemento de la naturaleza seleccionado.
No. de asistentes presenciales en la sesión.	<p>2 niñas 3 niños Moderadora.</p>

Se aplicó por segunda vez esta sesión, ahora con las niñas y niños de la Casa Virreyes, consecuente a la decisión de trabajar por separado. Esta adaptación curricular permitió superar la barrera de aprendizaje actitudinal que se experimentaba, contrastar el desarrollo de ambos grupos y, al aplicar dos veces la misma sesión, obtener el beneficio de incluir los cambios pertinentes detectados para el desarrollo de la segunda sesión.

Todos realizaron las actividades en ambiente de armonía.

Tabla 29

Actividades Módulo 2. Sesión Entre luces y sombras y Sesión Expresarte (casa Virreyes)

Sesión 18 y Sesión 19 (Casa Virreyes)	Entre luces y sombras. Expresarte.
Lugar, fecha y hora	Octubre 13 de 2023 Museo Regional de Querétaro 10:00 a 12:00 h
Objetivos de la sesión	<ul style="list-style-type: none">• Reconocer el cuerpo físico y sus movimientos como un generador de autoconciencia y autoexpresión, que coadyuvan en el proceso de construcción identitaria.• Fortalecer el desarrollo de habilidades sociales, inteligencia espacial y kinestésica desde la colectividad para favorecer la interacción e integración.• Conocer, a través del teatro de sombras y performance, qué es la autoconciencia emocional y cómo se afectan mutuamente las emociones y el cuerpo.• Abordar, desde las posibilidades escénicas del teatro de sombras, el concepto de sombra de Carl Jung como un elemento presente en la personalidad individual y colectiva.• Identificar el teatro de sombras como una forma de trabajar la autoconciencia y autoexpresión del enojo.• Fortalecer la autoconciencia emocional en torno a la tristeza y alegría mediante la introspección y expresión corporal.• Detonar habilidades sociales por medio de expresiones performáticas, para favorecer la integración desde su identidad colectiva.

<p>Actividades realizadas</p>	<p>Se integraron las actividades de ambas sesiones.</p> <p>1. Mi sombra y yo. Ejercicios corporales a contraluz del sol, para introducir de forma sencilla el concepto de la sombra emocional de las personas, mediante las formas proyectadas en el piso.</p> <p>2. Siluetas libres.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lectura del cuento El niño y la oscuridad, para relacionar la sombra con el miedo y la tristeza, desde una perspectiva de solución a los conflictos. - En seguida, se mostró un video del grupo húngaro <i>Attraction shadow</i>, para mostrar las posibilidades de representación del cuerpo humano y que inspirara a las niñas y niños a crear su propia historia. - Luego, sobre una pantalla de tela blanca y con luz de un reflector, crearon diferentes figuras con partes de su cuerpo, de manera libre. <p>3. El cuerpo de la emoción.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cada participante realizó sobre la pantalla movimientos performáticos relacionadas con el miedo, enojo y tristeza, para reconocer la afectación que producen esas emociones en el cuerpo. <p>4. Llorando de alegría.</p> <ul style="list-style-type: none"> - De manera colaborativa, estructuraron una pequeña historia que representaron en la pantalla, con la ayuda del stock de vestuario del Museo, la cual fue grabada.
<p>Recursos utilizados</p>	<p>1. Mi sombra y yo. Movimientos corporales a contra luz solar.</p> <p>2. Siluetas libres. Video del grupo húngaro <i>Attraction shadow</i>, cuento El niño y la oscuridad, de Lisa Lipkin. Pantalla de tela blanca de 2 x 2.40 m, un reflector de luz blanca.</p> <p>3. El cuerpo de la emoción. El propio cuerpo, pantalla de tela blanca de 2 x 2.40 m, un reflector de luz blanca, vestuario diverso, teléfono celular, para toma fotográfica y grabación de video.</p> <p>4. Llorando de alegría. Cartulina negra, palitos redondos de 60 centímetros, tijeras, cinta <i>masking</i>, lápices, pantalla de tela blanca de 2 x 2.40 m, un reflector de luz blanca.</p>

<p>Resultados de la sesión</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se aplicó por segunda vez esta sesión, ahora con las niñas y niños de la Casa Virreyes. - La adaptación curricular para las actividades realizadas y el tiempo dedicado a ellas, fueron pertinentes - Al aplicarse los cambios planteados en la sesión con la casa Praderas, el desarrollo fue mucho más ordenado y con mejores resultados. - También en este grupo se percibió que la mayor atención que se les brindó y tener más tiempo para la exploración individual del tema les generó a los más tímidos sensación de libertad y desinhibición. - Se realizaron varios ejercicios de exploración y reconocimiento de las figuras de sombra que se logran al manipular con creatividad diversas partes del cuerpo. Se grabaron sus intervenciones para que ellos observaran sus logros y corrigieran lo que no les agradaba. - Aplicando la adaptación derivada de la sesión con la casa Praderas, el uso de vestuario y otros elementos complementarios estuvo organizado por turnos, para que todos tuvieran oportunidad de elegir algo de su gusto. La selección se limitó a dos elementos por niño, lo que les dejó más tiempo para explorar sus posturas corporales con las diferentes emociones. - En la creación grupal, al representar el enojo en forma de una batalla entre dos reinos, ellos mismos plantearon la resolución del conflicto, con diálogo y dándose la mano. Se grabó su presentación, agregando música sugerida por la asesora, lo que los entusiasmó sobremanera. - Este grupo eligió concentrarse en cómo solucionar la historia y repetirla hasta lograrla sin errores, por lo que no elaboraron los títeres de sombra.
<p>No. de asistentes presenciales en la sesión</p>	<p>1 niña 3 niños Moderadora. Asesora.</p>

Las adaptaciones curriculares y ajustes razonables derivados de la separación de los grupos y de lo observado en la sesión anterior, evidenciaron el beneficio colectivo al expresar los niños sentirse más tranquilos y con mejor ánimo para el trabajo.

Tabla 30

Actividades Módulo 2. Sesión Esculpiendo emociones I, sesión Esculpiendo emociones II y sesión Exposición de emociones (casa Praderas)

<p>Sesión 20, Sesión 21 y Sesión 22 (Casa Praderas)</p>	<p>Esculpiendo emociones, parte I. Esculpiendo emociones, parte II. Exposición de emociones.</p>
<p>Lugar, fecha y hora</p>	<p>Octubre 11 de 2023. Biblioteca Infantil “Paralelepípedo”, del Centro Educativo y Cultural del Estado de Querétaro “Manuel Gómez Morín” 11:00 a 13:30 h</p>
<p>Objetivos de la sesión</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer el lenguaje de las manos como importante medio de autoconciencia y autoexpresión emocional. • Propiciar, a través de una obra plástica, la creación de una imagen de autorrepresentación, que fortalezca la identidad individual. Propiciar experiencias artísticas que detonen la autoexpresión, construcción y autorreconocimiento como vías para la formación de su identidad individual. • Asumir la esfera emocional como una obra en proceso, que coadyuva en la construcción de la identidad personal.
<p>Actividades realizadas</p>	<p>1- Hablando con las manos. Se mencionaron, por turnos, frases y expresiones del lenguaje corporal que involucran a las manos, para un ejercicio de sensibilización sobre cómo, a través de esta parte del cuerpo, se expresan emociones y sentimientos. Extender la mano, señal de victoria, señal de aprobación, señal de saludo o paz, señal de despedida, puño cerrado, señalar con el índice, levantar la mano, aplaudir. extender la mano.</p> <p>2- Manos a la obra. El material y la dinámica esta actividad fueron modificados. En la planeación original se trabajaría sobre una placa de yeso, pero al generar demasiado residuo, no era posible realizarla en la Biblioteca. Se sustituyó por plastilina para moldear la escultura de su mano, que luego cubrieron con venda de yeso.</p> <p>3- Esculturas vivientes. Por los ajustes, no se realizó la visita al Museo, donde realizarían ejercicios de recreación de algunas obras en Sala mediante posturas corporales, asumiendo tanto el rol de artista creador como de obra de arte. La actividad se adaptó para que ellos presentaran al grupo la pose que se representaría en su escultura y el mensaje que con ella querían expresar, asumiendo su cuerpo como una obra en desarrollo.</p>

Recursos utilizados	<p>1. Hablando con las manos. Expresiones corporales, frases verbales.</p> <p>2. Manos a la obra. Plastilina, venda de yeso, base de MDF, de 20 x 30 cm, pinceles, tijeras, herramientas para escultura, como modeladores, esgrafiadores y palillos. Recipientes para agua, lienzos para limpiar / secar, cartulina para proteger las mesas de trabajo.</p> <p>3. Esculturas vivientes. Expresiones corporales.</p>
Resultados de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> - Esta sesión se aplicó por segunda vez, ahora con la casa Praderas. - Las adaptaciones curriculares tanto de los materiales, como en las actividades, así como el tiempo propuesto, fueron pertinentes. - En este grupo se experimentó mayor frustración al principio de la actividad, percibiendo como compleja la realización de la escultura, por crearse expectativas de representación más elaboradas que la otra casa. Apoyando a cada uno con lo que requería, lograron realizar el modelo de plastilina de sus manos conforme a su idea personal. Cada uno plasmó un mensaje a través de la postura del relieve y del elemento que agregaron para complementar la composición. - Todos respondieron con entusiasmo a la colocación de la venda de yeso, que les pareció fácil y relajante. Se limpió la base y se dejaron secar, para pintarlas en una sesión posterior.
No. de asistentes presenciales en la sesión	<p>2 niñas 3 niños Moderadora.</p>

En esta sesión se integraron los contenidos de tres sesiones diseñadas en el proyecto, logrando cubrir los propósitos de todas, con muy buenos resultados. El hecho de trabajar con el grupo reducido, permitió el uso de venda de yeso y la experimentación libre con la técnica, abriendo el espacio para apoyar a cada uno a plasmar sus ideas y arriesgarse con trabajos más elaborados, muestra de su autoestima fortalecida.

Tabla 31

Actividades Módulo 2. Sesión Mirarte al interior I y Sesión Mirarte al interior II

(casa Praderas)

<p>Sesión 23 y Sesión 24 (Casa Praderas)</p>	<p>Mirarte al interior, parte I. Mirarte al interior, parte II.</p>
<p>Lugar, fecha y hora</p>	<p>Octubre 17 de 2023 Biblioteca Infantil “Paralelepípedo”, del Centro Educativo y Cultural del Estado de Querétaro “Manuel Gómez Morín” 11:00 a 13:00 h</p>
<p>Objetivos de la sesión</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ejercitar, a través del lenguaje artístico, la capacidad de introspección y extrospección, para desarrollar autoconciencia, autorreconocimiento y habilidades sociales que favorezcan la construcción identitaria. • Establecer, a través del lenguaje artístico, la diferencia entre ver y observar, para desarrollar autoconciencia, autorreconocimiento y habilidades sociales que favorezcan la construcción identitaria.
<p>Actividades realizadas</p>	<p>Por adaptación curricular, debido al recorte de tiempo por parte de los cuidadores, se combinaron las actividades de las dos sesiones.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo me veo? <ul style="list-style-type: none"> - Se realizó una dinámica de introspección sobre la mirada interior. Con los ojos cubiertos, se colocó a cada uno en la mano un objeto, para que trataran de identificarlo. Después de un tiempo, los dejaban en la mesa y se rotaban, para que todos tuvieran oportunidad de sentir las diferentes opciones. Al descubrirse los ojos, se les cuestionó sobre su experiencia. - A continuación, con las imágenes de las obras del Emocionómetro Artístico, se enfocaron sólo en la expresión de los ojos, para asociar la gestualidad de la mirada con las emociones. Todos interpretaron las miradas de los personajes. - Para concluir, se pidió que, por turnos, mencionaran frases donde se involucrara a los ojos, para reflexionar sobre la importancia de la mirada como forma de expresión de las emociones. 2. Desde mi mirada. <ul style="list-style-type: none"> - Se acomodó a las niñas y niños en lugares separados y dándose la espalda unos a otros, de manera que no pudieran ver lo que el otro hacía. Se les hizo la descripción de un personaje y ellos tenían que ir dibujando las características que se mencionaban. Al concluir, se comparó lo que cada uno realizó, para reflexionar sobre el poder

	<p>creativo de la mente y la mirada interior con la que cada uno crea su propia realidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> - En seguida, se les mostró un video inédito con zoom infinito, para reforzar la individualidad de la mirada sobre lo que vemos, o creemos ver, de acuerdo a la experiencia y manera de ser. En cada cambio de imagen se preguntaba lo que ellos percibían. <p>3. Veo, veo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El título, material y técnica para la actividad de esta sesión fue modificado, buscando no conflictuar a las niñas y niños. Originalmente se llamaba El ojo mágico, donde modelarían un ojo, como un objeto especial que les recordara la importancia de mirar con atención. Pero al haber ellos manifestado en sesiones anteriores una prohibición sobre lo que se relacione con cuestiones de magia, se hizo la adaptación curricular. - Después de la reflexión, dibujaron un ojo sobre una base de cartón, donde en su interior representaron un deseo personal para su futuro o un elemento que fuera significativo para ellos. Se complementó con pegado de semillas, con las que realizaron diversas combinaciones de colores y texturas. - Al final de la sesión se tomaron fotografías de los rostros de los participantes y algunas <i>selfies</i>, para desarrollar la siguiente semana la actividad de la sesión Reflejarte en la mirada, basada en la técnica de Loribelle Spirovsky.
<p>Recursos utilizados</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo me veo? Un video inédito con zoom infinito, 5 objetos con diferentes formas y texturas. 2. Desde mi mirada. Hojas de papel bond, lápices. 3. Veo, veo. Base de cartón ilustración de 20 x 30 cm, lápices, colores, pegamento blanco, semillas como maíz, frijoles negros y blancos, pastas de diferentes formas, palillos mondadientes, resina líquida, pincel o brocha pequeña.

Resultados de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> - El tiempo destinado a las actividades fue pertinente. - Las niñas y niños disfrutaron mucho la dinámica de sensibilización con los ojos cerrados donde, a propósito, se llevaron objetos que pudieran ser regalados a los participantes. - El video de zoom infinito también les entusiasmó, y todos participaron explorando las posibilidades futuras de la imagen. - Para la actividad plástica, se evidenció su progreso en la motricidad fina y en los períodos de concentración más prolongados, que les permitió personalizar sus diseños. Todo el grupo concluyó su trabajo.
No. de asistentes presenciales en la sesión	<p>2 niñas 3 niños Moderadora.</p>

Se experimentaron barreras actitudinales de aprendizaje y cambios con el calendario establecido para la realización de las actividades, por parte de la institución receptora. La asesora del proyecto aportó sugerencias para realizar adecuaciones curriculares. Después de demostrar con trabajos de niñas y niños los avances logrados y, con ello, la pertinencia de la intervención artística educativa, se acordó modificar fechas para el proyecto y la sustitución/cancelación de las siguientes sesiones:

- Las raíces de mi tierra I, referente al mito prehispánico de la Danza de la *Xaha*, por considerarlo discrepante con sus creencias religiosas.
- Las sesiones Instalarte en el alma I, II, III y la sesión de cierre del proyecto, por no disponibilidad de tiempo.

Para minimizar estas barreras de aprendizaje y garantizar que las niñas y niños de la casa hogar continuaran recibiendo los beneficios de la mediación artística, se plantearon y ejecutaron las adecuaciones curriculares solicitadas en las sesiones señaladas.

Tabla 32

Actividades Módulo 2. Sesión Mirarte al interior I y sesión Mirarte al interior II (casa Virreyes)

Sesión 23 y Sesión 24 (Casa Virreyes)	Mirarte al interior, parte I. Mirarte al interior, parte II.
Lugar, fecha y hora	Octubre 24 de 2023 Casa Infantil AMMI (Virreyes). 10:30 a 12:30 h
Objetivos de la sesión	<ul style="list-style-type: none">• Ejercitar, a través del lenguaje artístico, la capacidad de introspección y extrospección para desarrollar autoconciencia, autorreconocimiento y habilidades sociales que favorezcan su construcción identitaria.• Establecer, a través del lenguaje artístico, la diferencia entre ver y observar, para desarrollar autoconciencia, autorreconocimiento y habilidades sociales que favorezcan la construcción identitaria.

Actividades realizadas	<p>Por adaptación curricular, se combinaron las actividades de las dos sesiones.</p> <p>1. ¿Cómo me veo?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se realizó una dinámica de introspección sobre la mirada interior. Con los ojos cubiertos, se les colocó en la mano un objeto a cada uno, para que trataran de identificarlo. Después de un tiempo, los dejaban en la mesa y se rotaban, para que todos tuvieran oportunidad de sentir las diferentes opciones. Al descubrirse los ojos, se les cuestionó sobre su experiencia. - A continuación, con las imágenes de las obras del Emocionómetro Artístico, se enfocaron sólo en la expresión de los ojos, para asociar la gestualidad de la mirada con las emociones. Todos interpretaron las miradas de los personajes. - Para concluir, se les pidió que, por turnos, mencionaran frases donde se involucrara a los ojos, para reflexionar sobre la importancia de la mirada como forma de expresión de las emociones. <p>2. Desde mi mirada.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se acomodó a las niñas y niños en lugares separados y dándose la espalda unos a otros, de manera que no pudieran ver lo que el otro hacía. Se les hizo la descripción de un personaje y ellos tenían que ir dibujando las características que se mencionaban. Al concluir, se comparó lo que cada uno realizó, para reflexionar sobre el poder creativo de la mente y la mirada interior con la que cada uno crea su propia realidad. - En seguida, se les mostró un video inédito con zoom infinito, para reforzar la individualidad de la mirada sobre lo que vemos, o creemos ver, de acuerdo a la experiencia y manera de ser. En cada cambio de imagen se preguntaba lo que ellos percibían. <p>3. Veo, veo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El título, material y técnica para la actividad de esta sesión fue modificado, buscando no conflictuar a las niñas y niños. Originalmente se llamaba El ojo mágico, donde modelarían un ojo con pasta francesa, como un objeto especial que les recordara la importancia de mirar con atención. Pero al haber ellos manifestado en sesiones anteriores que existe una prohibición sobre lo que se relacione con cuestiones de magia, se hizo la adaptación curricular. - Después de las dinámicas anteriores, y basado en las observaciones de la sesión anterior con el grupo de la casa Praderas, realizaron un dibujo sobre una base de cartón, donde representaron un deseo personal para su futuro o un elemento que fuera significativo para ellos. Se complementó con pegado de semillas, donde combinaron colores y texturas.
-------------------------------	---

Recursos utilizados	<p>1. ¿Cómo me veo? Video inédito con zoom infinito, 5 objetos con diferentes formas y texturas.</p> <p>2. Desde mi mirada. Hojas de papel bond, lápices.</p> <p>3. Veo, veo. Lápices, base de cartón ilustración de 20 x 30 cm, colores, pegamento blanco, semillas como maíz, frijoles negros y blancos, pastas de diferentes formas, palillos, resina líquida, pincel o brocha pequeña.</p>
Resultados de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> - Se aplicó la sesión por segunda vez, ahora con la casa Virreyes. - El tiempo destinado a las actividades fue pertinente. - Las niñas y niños disfrutaron mucho la dinámica de sensibilización con los ojos cerrados donde, a propósito, se llevaron objetos que pudieran ser regalados. - Los dibujos sobre la descripción guiada fueron causa de asombro, al apreciarse de forma tangible las diferentes interpretaciones de cada uno ante una misma indicación. Una de las características tuvo, intencionalmente, una instrucción abstracta, brazos amorosos, que reveló su crecimiento en la conceptualización de las emociones; alguien puso manos de corazón, otro representó un abrazo, etc. - El video de zoom infinito también les entusiasmó, y todos participaron explorando las posibilidades futuras de imagen. - Para la actividad plástica, se evidenció su progreso en la motricidad fina y en los períodos de concentración más prolongados, que les permitió personalizar sus diseños. Pusieron más énfasis en el dibujo, usando las semillas y pastas sólo para enmarcarlo. - Todo el grupo concluyó su diseño.
No. de asistentes presenciales en la sesión	<p>2 niñas 3 niños Moderadora.</p>

Se presentó un cambio de sede, sin previo aviso, y toda la semana se trabajó en el domicilio de la casa Virreyes. Dado que la docente multigrado también se trasladó allí para trabajar con los otros miembros de esta casa, a la sesión de arte se asignó el espacio de la cocina-comedor. En general, se pudieron realizar las actividades, pese a no ser un espacio áulico estimulante. Después de las

adecuaciones curriculares a las sesiones Mirarte al interior I y II, se desarrolló el ejercicio de introspección sin conflicto.

Tabla 33

Actividades Módulo 2. Sesión Mirarte al interior III (casa Virreyes)

Sesión 25 (Casa Virreyes)	Mirarte al interior III.
Lugar, fecha y hora	Octubre 26 de 2023 Casa Infantil AMMI (Virreyes). 11:00 a 14:00 h
Objetivos de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> • Ejercitar, a través del lenguaje artístico, la capacidad de introspección y extrospección, para desarrollar autoconciencia, autorreconocimiento y habilidades sociales que favorezcan su construcción identitaria.
Actividades realizadas	<p>Por adaptación curricular, se sustituyeron las actividades correspondientes a esta sesión.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La actividad que estaba diseñada para desarrollarse era La máquina de hacer ojos, donde se leerían textos que hicieran alusión a los ojos y la mirada, como Tu pupila es azul, de Gustavo Adolfo Bécquer y El libro de los ojos, de Ricardo Silva Romero. Con ello se introduciría la metáfora literaria, para que ellos, a través de las categorías gramaticales (artículos, sustantivos, adjetivos, verbos) <i>construyeran ojos</i> en forma de cadáver exquisito, primero de forma libre y después haciendo referencia a las emociones. Al final, con el Lector de ojos, harían una metáfora de los ojos de un compañero. Originalmente, estaba programada para realizarse en el Museo Regional. <ol style="list-style-type: none"> 1. Manos a la obra. <ul style="list-style-type: none"> - Al aplicar una adaptación del material en esta actividad realizada en la Sesión 21, donde se trabajaría sobre una placa de yeso, y sustituirse por alma de plastilina cubierta con venda de yeso, no se secó el trabajo para poderlo pintar en la misma sesión. Se aprovechó la situación para que este grupo lo concluyera. - Pintaron la escultura de su mano de forma personalizada, liberando cada uno su creatividad y gusto personal, tanto en los colores como en diseños que plasmaron a modo de tatuajes. 2. El vitral de las emociones. <ul style="list-style-type: none"> - Esta actividad era parte de una sustitución de material que se aplicó a la Sesión 12, La gotita vacía, dado que no se pudo

	<p>contar con el cuarto armable. Cuando se realizó la sesión, no se alcanzó a desarrollar porque la actividad De gota en gota consumió más tiempo del esperado. Como el grupo de la casa Praderas lo había estado trabajando en algunos espacios libres al final de otras sesiones, se aprovechó para igualar los contenidos desarrollados por ambas casas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Con un cuadrado de cartulina negra, se les mostró a los niños cómo hacer el doblado para obtener figuras simétricas con cortes de tijera, con la técnica para papel picado. - Cuando cada uno tuvo listo su diseño, pegaron papel celofán de colores para cubrir los huecos, a modo de vitral. Colocaron un marco de cartón para darle estabilidad. Lo agregaron a su Diario de Emociones. - Se hizo la reflexión, para adaptarlo a la temática de esa semana, que las emociones son los filtros de colores con los que se observa su entorno, y la posibilidad de cambiarlo cuando no les sea agradable.
Recursos utilizados	<ol style="list-style-type: none"> 1. Manos a la obra. <ul style="list-style-type: none"> - Escultura de yeso / altorrelieve preparado en la sesión 21, pinturas, pinceles, papel <i>craft</i> para proteger la mesa, recipientes con agua. 2. El vitral de las emociones. <p>Cartulina negra, cortada en cuadrados de 25 x 25 cm, tijeras, lápices, papel celofán de varios colores, pegamento blanco en bote dosificador.</p>
Resultados de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> - Ambas actividades fueron concluidas en tiempo. - Pintar la escultura provocó su apropiación como una expresión de sí mismos, evidenciando a través de sus diseños el avance que sobre su proceso de individuación se estaba generando. - En la actividad del vitral, la parte de los cortes fue muy estimulante para ellos: les asombró la aplicación de ejes de simetría que generaban las figuras. Se enseñaron formas básicas, que ellos combinaron para personalizar su vitral. - El pegado del papel celofán les pareció un tanto complicado a los más pequeños, por lo que se suspendió unos momentos la sesión para hacer ejercicios de respiración profunda y musicoterapia. Funcionó muy bien la estrategia y retomaron la actividad hasta concluirla.
No. de asistentes presenciales en la sesión	<p>2 niñas 3 niños Moderadora.</p>

La no asistencia del otro grupo generó nuevas adecuaciones curriculares, para conservar la equidad en el desarrollo de las actividades. El cambio de sede y

falta de coordinación con el trabajo de la docente multigrado condicionó distracción en los niños en varias ocasiones, lo que evidencia la Importancia de un espacio áulico estimulante para lograr un aprendizaje significativo.

Tabla 34

Actividades Módulo 2. Sesión Reflejarte en la mirada I, Sesión Reflejarte en la mirada II y Sesión Reflejarte en la mirada III (casa Praderas)

Sesión 26, 27 y 28 (Casa Praderas)	Reflejarte en la mirada I, II y III.
Lugar, fecha y hora	Octubre 25 de 2023 Biblioteca Infantil "Paralelepípedo", del Centro Educativo y Cultural del Estado de Querétaro "Manuel Gómez Morín" 11:00 a 13:00 h
Objetivos de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> • Ejercitar, a través del lenguaje artístico, la capacidad de introspección y extrospección, para desarrollar autoconciencia, autorreconocimiento y habilidades sociales que favorezcan su construcción identitaria. • Propiciar, mediante el lenguaje fotográfico y pictórico, el desarrollo de autoexpresión, autorreconocimiento y habilidades sociales que favorezcan su construcción identitaria.
Actividades realizadas	-
Recursos utilizados	-
Resultados de la sesión	-
No. de asistentes presenciales en la sesión	-

Por la adaptación curricular y reajuste de tiempos, derivados de la separación de los grupos de ambas casas para favorecer su desarrollo individual, las tres sesiones se habían combinado para realizarse en una sola. Sin embargo, la sesión fue cancelada de último momento, a razón de que el grupo no asistiría a la Biblioteca Infantil. En virtud de lo anterior, las barreras actitudinales de

aprendizaje incidieron en el desarrollo del proyecto, pese a los esfuerzos por ajustar tiempos y contenidos.

Las Tablas 13.1 a 13.14, que se presentan a continuación, corresponden a la descripción del desarrollo de las sesiones que integraron el Módulo 3 de la planeación metodológica por actividades, a las que se anexan las observaciones sobre el desarrollo de los procesos psicosociales de los participantes.

Tabla 35

Actividades Módulo 3. Sesión Las raíces de mi tierra I (casa Praderas y casa Virreyes)

Sesión 29 (Casa Virreyes y Praderas)	Las raíces de mi tierra, parte I.
Lugar, fecha y hora	Octubre 31 de 2023 Biblioteca Infantil “Paralelepípedo”, del Centro Educativo y Cultural del Estado de Querétaro “Manuel Gómez Morín” 11:00 a 13:00 h
Objetivos de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> Sensibilizar a las niñas y a los niños sobre las tradiciones culturales que permiten la identificación con la sociedad, generando sentido de pertenencia, que desemboque en el desarrollo de la identidad colectiva como parte de la personalidad individual.
Actividades realizadas	-
Recursos utilizados	-
Resultados de la sesión	-
No. de asistentes presenciales en la sesión	-

Por consenso, derivado de la reunión del 19 de octubre, esta sesión relativa a distinguir los mitos prehispánicos como tradiciones culturales generadoras de

identidad colectiva fue cancelada, para no contrariar las creencias religiosas que rigen la institución. Incidió como barrera de aprendizaje, pues se tenía contemplado que se reunieran las dos casas, después de un mes de trabajar por separado.

Tabla 36

Actividades Módulo 3. Sesión Las raíces de mi tierra II y Sesión Las raíces de mi tierra III (casa Praderas)

Sesión 30 y Sesión 31 (Casa Praderas)	Las raíces de mi tierra, parte II Las raíces de mi tierra, parte III
Lugar, fecha y hora	Noviembre 7 de 2023 Biblioteca Infantil “Paralelepípedo”, del Centro Educativo y Cultural del Estado de Querétaro “Manuel Gómez Morín” 11:00 a 13:00 h
Objetivos de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilizar a las niñas y a los niños sobre las tradiciones culturales que permiten la identificación con la sociedad, generando sentido de pertenencia, que desemboque en el desarrollo de la identidad colectiva como parte de la personalidad individual. • Reconocer en una tradición cultural de la región un elemento identitario colectivo que brinde sentido de pertenencia.
Actividades realizadas	<p>Se realizó una adaptación curricular, combinando las sesiones y modificando algunos contenidos, para evitar confrontar a las niñas y niños en sus creencias religiosas.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ojos de sol. <ul style="list-style-type: none"> - Dado que el video temático que se tenía contemplado originalmente, La tortuga que hacía llover, aborda la llegada de los frailes franciscanos a Querétaro y la evangelización que realizaron con la población otomí, se sustituyó por el de Ojos de sol, que hace referencia al jaguar, como parte de su entorno natural y de las atribuciones que le reconocían. La historia del video, que se desarrolla en la Sierra Gorda, fue el vínculo para sensibilizarlos y dirigir la actividad hacia la fauna prehispánica. 2. Ambientarte. <ul style="list-style-type: none"> - El tema de la otra sesión abordaría las capillas familiares otomíes. Por la misma razón que en la anterior, se hizo una variante, para dar a conocer lo importante que era, y sigue siendo para ellos, la naturaleza, así como la relación de respeto con ella.

	<ul style="list-style-type: none"> - Se mostró una presentación digital de algunos de los animales más importantes en el medio ambiente y cosmovisión prehispánica, entre ellos, el águila real, la serpiente de cascabel, el venado, el xoloitzcuintle, la tortuga, el jaguar y el conejo. - Las niñas y niños fueron expresando las características físicas y cualidades que veían en cada uno de ellos. Se les platicó sobre la creencia de que, al usar una máscara con la forma de ese animal, sentían que se parecían a él. - Cada uno eligió al animal con el que más se identificó y procedieron a colorearlo y recortar su figura, para agregarla a un paisaje de fondo que pintaron sobre cartulina. También tenían la opción de que, quien no quisiera pintar, podía colorear una máscara de su animal favorito. Agregaron a su Diario de emociones ambas actividades.
Recursos utilizados	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ojos de sol. Video Ojos de sol. 2. Ambientarte. Paisaje prehispánico. Cartulina ilustración de 20 x 30 cm, pintura acrílica de colores básicos, pinceles, godetes, trapitos para limpiar los pinceles, recipientes para agua, papel <i>craft</i> para proteger la mesa, cinta <i>masking</i>. Máscaras. Impresiones de diseños prehispánicos de máscaras de venado, águila, serpiente cascabel, tortuga y jaguar, en opalina gruesa, tijeras, colores, perforadora, elástico.
Resultados de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> - Las adaptaciones curriculares fueron pertinentes, en contenido y tiempo. - Las niñas y niños se identificaron plenamente con las características de los animales mostrados, apropiándose de la habilidad que ellos más quisieran tener. - La mayoría de los participantes realizaron ambas propuestas, el paisaje y la máscara. Hubo quienes colorearon y recortaron hasta 4 máscaras, pues querían llevarse a su casa unas y dejar otra para incluirla en su Diario de emociones. - En el paisaje prehispánico, fueron muy cuidadosos al hacer su degradado, eligiendo a su gusto los colores que deseaban mezclar.
No. de asistentes presenciales en la sesión	<p>2 niñas. 3 niños. Moderadora.</p>

Niñas y niños expresaron que extrañaron las actividades artísticas en los días previos y querían recuperar lo que se canceló. Se habló con ellos sobre aprovechar el tiempo en las sesiones restantes y todos se mostraron dispuestos a colaborar. Se les observó entusiasmados y concentrados en las actividades. Quedó de manifiesto que la condición de institucionalización propicia barreras en el acceso a la cultura, pese a ser un derecho constitucional y un factor de inclusión en su comunidad.

Tabla 37

Actividades Módulo 3. Sesión Las raíces de mi tierra II y sesión Las raíces de mi tierra III (casa Virreyes)

<p>Sesión 30 y Sesión 31 (Casa Virreyes)</p>	<p>Las raíces de mi tierra, parte II Las raíces de mi tierra, parte III</p>
<p>Lugar, fecha y hora.</p>	<p>Noviembre 8 de 2023 Biblioteca Infantil “Paralelepípedo”, del Centro Educativo y Cultural del Estado de Querétaro “Manuel Gómez Morín” 11:00 a 13:00 h</p>
<p>Objetivos de la sesión</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilizar a las niñas y a los niños sobre las tradiciones culturales que permiten la identificación con la sociedad, generando sentido de pertenencia, que desemboque en el desarrollo de la identidad colectiva como parte de la personalidad individual. • Reconocer en una tradición cultural de la región un elemento identitario colectivo que brinde sentido de pertenencia.

<p>Actividades realizadas</p>	<p>Se realizó una adaptación curricular, combinando ambas sesiones y modificando algunos contenidos, para evitar confrontar a las niñas y niños en sus creencias religiosas.</p> <p>3. Ojos de sol.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dado que el video temático que se tenía contemplado originalmente, La tortuga que hacía llover, aborda la llegada de los frailes franciscanos a Querétaro y la evangelización que realizaron con la población otomí, se sustituyó por el de Ojos de sol, que hace referencia al jaguar, como parte de su entorno natural y de las atribuciones que le reconocían. La historia del video, que se desarrolla en la Sierra Gorda, fue el vínculo para sensibilizarlos y dirigir la actividad hacia la fauna prehispánica. <p>4. Ambientarte.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El tema de la otra sesión abordaría las capillas familiares otomíes. Por la misma razón que en la anterior, se hizo una variante, para dar a conocer lo importante que era, y sigue siendo para ellos, la naturaleza, así como la relación de respeto con ella. - Se mostró una presentación de algunos de los animales más importantes en el medio ambiente y cosmovisión prehispánica, entre ellos, el águila real, la serpiente de cascabel, el venado, el xoloitzcuintle, la tortuga, el jaguar y el conejo. - Las niñas y niños fueron expresando las características físicas y cualidades que veían en cada uno de ellos. Se les platicó sobre la creencia de que, al usar una máscara con la forma de ese animal, sentían que se parecían a él. - Cada uno eligió al animal con el que más se identificó y procedieron a colorearlo y recortar su figura, para agregarla a un paisaje de fondo que pintaron sobre cartulina. También tenían la opción de que, quien no quisiera pintar, podía colorear una máscara de su animal favorito. Agregaron a su Diario de emociones ambas actividades.
<p>Recursos utilizados</p>	<p>3. Ojos de sol. Video Ojos de sol.</p> <p>4. Ambientarte. Paisaje prehispánico. Cartulina ilustración de 20 x 30 cm, pintura acrílica de colores básicos, pinceles, godetes, trapitos para limpiar los pinceles, recipientes para agua, papel <i>craft</i> para proteger la mesa, cinta <i>masking</i>.</p> <p>Máscaras.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Impresiones de diseños prehispánicos de máscaras de venado, águila, serpiente cascabel, tortuga y jaguar, en opalina gruesa, tijeras, colores, perforadora, elástico.

Resultados de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> - Se aplicó la sesión por segunda vez, ahora con el grupo de la casa Virreyes. - Las adaptaciones curriculares fueron pertinentes, en contenido y tiempo. - Las niñas y niños se identificaron plenamente con las características de los animales mostrados, apropiándose de la habilidad que ellos más quisieran tener. - Con este grupo, la mayoría de los participantes se decantaron por la elaboración de la máscara. Igual que con las niñas y niños de Praderas, colorearon y recortaron al menos dos máscaras, para llevarse una a su casa y dejar otra para incluirla en su Diario de emociones. - El paisaje prehispánico, lo realizó sólo un niño, que eligió los colores para el fondo y diseñó su propio paisaje.
No. de asistentes presenciales en la sesión	<p>2 niñas. 3 niños. Moderadora.</p>

Niñas y niños de esta casa, también expresaron su entusiasmo por retomar las sesiones, luego del receso no programado. Igualmente, se les hizo conciencia sobre aprovechar el tiempo en las sesiones restantes, a lo que todos se comprometieron. Su entusiasmo en el desarrollo de las actividades y al portar la máscara prehispánica evidenció la importancia de fortalecer su sentido de pertenencia a la comunidad a través de la apropiación de las tradiciones culturales de la región, que atenúen la deprivación cultural derivada de su condición de vulnerabilidad.

Tabla 38

Actividades Módulo 3. Sesión Concierto didáctico

Sesión 32 (Casa Praderas y Virreyes)	Concierto didáctico.
Lugar, fecha y hora.	<p>Noviembre 9 de 2023 Museo Regional de Querétaro 11:00 a 13:00 h</p>

<p>Objetivos de la sesión</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilizar a las niñas y a los niños sobre las tradiciones culturales que permiten la identificación con la sociedad, generando sentido de pertenencia, que desemboque en el desarrollo de la identidad colectiva como parte de la personalidad individual. • Detonar, a través del lenguaje musical, nuevos procesos de interacción colectiva que lleven al fortalecimiento de la construcción identitaria. • Reconocer en la apropiación del patrimonio cultural inmaterial mexicano un recurso para fortalecer el sentido de pertenencia y la identidad colectiva.
<p>Actividades realizadas</p>	<p>1. Música y tradición.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se invitó a todos los miembros de la Casa AMMI y a las docentes multigrado al Museo Regional, para participar del concierto didáctico ofrecido por el dueto Dulcemelos. La maestra Alejandra Barrientos y el maestro Héctor Larios se dedican a la enseñanza musical con población infantil sociovulnerable, razón por la que aceptaron dar el concierto de forma gratuita. - El evento se realizó en el Auditorio “Eduardo Loarca Castillo”. Los instrumentos que se tocaron fueron el piano y el salterio, con un repertorio de música clásica y música mexicana, tanto novohispana como de la Revolución. - Se invitó a todos los niños y niñas a subir al escenario, para observar la ejecución de los maestros. También se compartió con ellos información del funcionamiento del salterio y del piano, resaltando su valor como el instrumento de este tipo más antiguo de Querétaro. - Finalizado el concierto, se dio una visita guiada a todo el grupo por la Sala Querétaro Prehispánico.
<p>Recursos utilizados</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Piano. - Salterio. - Micrófono.
<p>Resultados de la sesión</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Todas las chicas y chicos de la Casa AMMI se mostraron muy entusiasmados durante el concierto, especialmente cuando les invitaron a subir al escenario. - Participaron en todas las dinámicas que les propusieron el maestro y la maestra. - Se dio un espacio para que ellos hicieran preguntas, que aprovecharon para saber sobre el funcionamiento y dificultad de tocarlos.

No. de asistentes presenciales en la sesión	25 niñas y niños. 2 docentes multigrado Moderadora Concertistas
--	--

Excepto las niñas y niños del proyecto, los demás miembros de la Casa Infantil AMMI no conocían el Museo. Para todos, fue la primera vez que presenciaban un concierto en vivo, lo que les emocionó visiblemente. Se dio la coincidencia que los maestros son de la misma filiación religiosa que el grupo, y pudieran en un futuro apoyarlos con algunas clases gratuitas. Con esta actividad incluyente, se propició una experiencia estética encaminada a atenuar la privación cultural que los miembros de esta institución presentan desde su condición de vulnerabilidad.

Tabla 39

Actividades Módulo 3. Sesión El cartero llama I y Sesión El cartero llama II (casa Praderas)

Sesión 33 y 34 (Casa Praderas)	El cartero llama, parte I. El cartero llama, parte II.
Lugar, fecha y hora	Noviembre 14 de 2023 Biblioteca Infantil “Paralelepípedo”, del Centro Educativo y Cultural del Estado de Querétaro “Manuel Gómez Morín” 11:00 a 13:00 h

<p>Objetivos de la sesión</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Crear, desde la colectividad, nuevas tradiciones que detonen en el grupo procesos de socialización y construcción identitaria a fin de fortalecer su sentido de pertenencia, autoestima y creación de memoria. • Conocer, mediante ejemplos literarios, la función comunicativa del género epistolar y cómo se estructura. • Propiciar la tradición del intercambio epistolar entre los miembros de la Casa AMMI I.A.P. como una forma de interacción e integración, que contribuya a fortalecer su identidad colectiva. • Reconocer, desde el ejercicio literario epistolar, el valor de las cartas como documentos de autoexpresión que detonan procesos de introspección y preservan la memoria de quien las escribe.
<p>Actividades realizadas</p>	<p>Se combinaron dos sesiones, por ajuste de calendario.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Querido Vincent... <ul style="list-style-type: none"> - Se inició la sesión comentando sobre el papel de las cartas como medio de autoexpresión, que pueden ser o no compartidas, pero que igualmente ayudan a plasmar emociones y sentimientos. - En seguida, se mostró el libro de Cartas a Theo, escrito por Vincent Van Gogh, para que dimensionaran el número de cartas producidas y las cosas positivas que se derivaron de esta escritura, para él y para siguientes generaciones. - Se leyeron algunos párrafos seleccionados previamente, donde se contrastaban sus estados de ánimo. Para reafirmar el vínculo con lo escrito, se les mostraron tres tarjetas con las pinturas que se asociaban a ese momento de su narrativa: la Noche estrellada, Paisaje vespertino a la salida de la luna y Cuervos sobre trigal. 2. Tarjeta familiar. <ul style="list-style-type: none"> - Después de la introducción sobre el género epistolar, se presentaron tres modelos de tarjetas, para que las niñas y niños eligieran cuál querían realizar. - Seleccionaron su prototipo y se les pidió que decidieran los colores y texturas del papel con que lo elaborarían. - Se proporcionaron plantillas base para la forma principal de la tarjeta, con la libertad de modificarlo a su gusto. - Se les enseñó a elaborar algunos elementos para decorar su tarjeta, como flores y mariposas. 3. Buzón de la Casa AMMI. <ul style="list-style-type: none"> - Concluida la tarjeta, se les enseñó a los participantes dos formas de doblado para personalizar sus cartas, así como la elaboración de sus propios sobres, también en dos versiones. 4. Abrazos poéticos. <ul style="list-style-type: none"> - En el diseño original de la sesión, se propuso que crearan haikús o versos rimados para las tarjetas, pero, por haberse combinado dos, no alcanzaría el tiempo a trabajarlos, por lo que se hizo una adaptación. - Cada niña y niño dedicaron sus tarjetas y elaboraron mensajes cortos de agradecimiento en sus cartas.

<p>Recursos utilizados</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Querido Vincent... Libro Cartas a Theo, de Vincent Van Gogh, tarjetas con las pinturas de Van Gogh Noche estrellada, Paisaje vespertino a la salida de la luna y Cuervos sobre tragal. 2. Tarjeta familiar. Cartulina de varios colores, hojas bond de colores, en tonos similares a la cartulina, lápices, tijeras, plantillas, pegamento blanco y en barra, reglas. 3. Buzón de la Casa AMMI. Hojas bond tipo pergamino, hojas bond de colores, bolígrafos, pegamento blanco, pegamento en barra. 4. Abrazos poéticos. Lápices, goma de borrar, bolígrafos.
<p>Resultados de la sesión</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El diseño temático y secuencial de las sesiones permitió una adaptación curricular de la combinación dos sesiones, más que pertinente. Las actividades y el tiempo designado fueron adecuados. - Las niñas y niños estaban muy familiarizados con la obra de Van Gogh, especialmente con la Noche estrellada, que se convirtió en un referente a lo largo del proyecto y fue utilizada intencionalmente en varias sesiones, para llegar a esta actividad conociendo al artista y sus circunstancias de vida. Fue un buen detonante para propiciar la sensibilización hacia la temática de las actividades. - Fue una sesión llena de entusiasmo por el trabajo y de expresiones de identidad individual y colectiva fortalecidas. Se evidenció que su proceso de individuación se puso en marcha, como lo mostró su manera de personalizar las tarjetas, transformando a su gusto lo presentado en las plantillas, agregando elementos y creando sus propias versiones. - Desde que iniciaron la actividad de las tarjetas, decidieron que harían al menos dos, una para su álbum y otra para regalarla a un miembro del grupo. En la que obsequiarían, consideraron con detenimiento las características y gustos del destinatario, mostrando el beneficio de esta actividad como estrategia de interacción colectiva. - Les agradó mucho la idea de personalizar sus cartas con doblados especiales, y detonó que, espontáneamente, las dedicaran a alguno de sus cuidadores y/o docentes, por lo que se cumplieron los objetivos de la sesión en el sentido de propiciar la interacción e integración del grupo.

No. de asistentes presenciales en la sesión	<ul style="list-style-type: none"> - 2 niñas - 3 niños. - Moderadora.
--	--

Fueron muy evidentes los procesos de individuación que se detonaron en las niñas y niños, manifestados en sus expresiones artísticas cada vez más personalizadas. Tanto el tiempo de concentración como la habilidad visomotora se desarrollaron notablemente. Se percibió una creciente empatía con las habilidades y logros del otro, contrastada con la tendencia dominante a la descalificación, al inicio del proyecto.

Tabla 40

Actividades Módulo 3. Sesión El cartero llama I y Sesión El cartero llama II (casa Virreyes)

Sesión 33 y 34 (Casa Virreyes)	El cartero llama, parte I. El cartero llama, parte II.
Lugar, fecha y hora	Noviembre 14 de 2023 Biblioteca Infantil “Paralelepípedo”, del Centro Educativo y Cultural del Estado de Querétaro “Manuel Gómez Morín” 11:00 a 13:00 h
Objetivos de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> • Crear, desde la colectividad, nuevas tradiciones que detonen en el grupo procesos de socialización y construcción identitaria a fin de fortalecer su sentido de pertenencia, autoestima y creación de memoria. • Conocer, mediante ejemplos literarios, la función comunicativa del género epistolar y cómo se estructura. • Propiciar la tradición del intercambio epistolar entre los miembros de la Casa AMMI I.A.P. como una forma de interacción e integración, que contribuya a fortalecer su identidad colectiva. • Reconocer, desde el ejercicio literario epistolar, el valor de las cartas como documentos de autoexpresión que detonan procesos de introspección y preservan la memoria de quien las escribe.

<p>Actividades realizadas</p>	<p>Se combinaron dos sesiones, por ajuste de calendario.</p> <p>1. Querido Vincent...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se inició la sesión comentando sobre el papel de las cartas como medio de autoexpresión, que pueden ser o no compartidas, pero que igualmente ayudan a plasmar emociones y sentimientos. - En seguida, se mostró el libro de Cartas a Theo, escrito por Vincent Van Gogh, para que dimensionaran el número de cartas producidas y las cosas positivas que se derivaron de esta escritura, para él y para siguientes generaciones. - Se leyeron algunos párrafos seleccionados previamente, donde se contrastaban sus estados de ánimo. Para reafirmar el vínculo con lo escrito, se les mostraron tres tarjetas con las pinturas que se asociaban a ese momento: la Noche estrellada, Paisaje vespertino a la salida de la luna y Cuervos sobre trigal. <p>2. Tarjeta familiar.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Después de la introducción sobre el género epistolar, se presentaron tres modelos de tarjetas, para que las niñas y niños eligieran cuál querían realizar. - Seleccionaron su prototipo y se les pidió que decidieran los colores y texturas del papel con que lo elaborarían. - Se proporcionaron plantillas base para la forma principal de la tarjeta, con la libertad de modificarlo a su gusto. - Se les enseñó a elaborar algunos elementos para decorar su tarjeta, como flores y mariposas. <p>3. Buzón de la Casa AMMI.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Concluida la tarjeta, se les enseñó a los participantes dos formas de doblado para personalizar sus cartas, así como la elaboración de sus propios sobres, también en dos versiones. <p>4. Abrazos poéticos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - En el diseño original de la sesión, se propuso que crearan haikús o versos rimados para las tarjetas, pero, por haberse combinado dos, no alcanzaría el tiempo a trabajarlos, por lo que se hizo una adaptación. - Cada niña y niño dedicaron sus tarjetas y elaboraron mensajes cortos de agradecimiento en sus cartas, de forma libre.
<p>Recursos utilizados</p>	<p>1. Querido Vincent... Libro Cartas a Theo, de Vincent Van Gogh, tarjetas con las pinturas de Van Gogh Noche estrellada, Paisaje vespertino a la salida de la luna y Cuervos sobre trigal.</p> <p>2. Tarjeta familiar. Cartulina de varios colores, hojas bond de colores, en tonos similares a la cartulina, lápices, tijeras, plantillas, pegamento blanco y en barra, reglas.</p> <p>3. Buzón de la Casa AMMI. Hojas bond tipo pergamino, hojas bond de colores, bolígrafos, pegamento blanco, pegamento en barra.</p> <p>4. Abrazos poéticos. Lápices, goma de borrar, bolígrafos.</p>

**Resultados
de la sesión**

- El diseño temático y secuencial de las sesiones permitió una adaptación curricular de la combinación dos sesiones, más que pertinente. Las actividades y el tiempo designado fueron muy adecuados.
- Las niñas y niños estaban muy familiarizados con la obra de Van Gogh, especialmente con la Noche estrellada, que se convirtió en un referente a lo largo del proyecto y fue utilizada intencionalmente en varias sesiones, para llegar a esta actividad conociendo al artista y sus circunstancias de vida. Fue un buen detonante para propiciar la sensibilización hacia la temática de las actividades.
- Se trató de una sesión llena de entusiasmo por las actividades y de expresiones de identidad individual y colectiva fortalecidas. Se evidenció que su proceso de individuación se puso en marcha, como lo mostró su manera de personalizar las tarjetas, transformando a su gusto lo presentado en las plantillas, agregando elementos y creando sus propias versiones.
- Desde que iniciaron la actividad de las tarjetas, decidieron que harían al menos dos, una para su álbum y otra para regalarla a un miembro del grupo. En la que obsequiarían, consideraron con detenimiento las características y gustos del destinatario, mostrando el beneficio de esta actividad como estrategia de interacción colectiva.
- En este grupo, se apreció aún más la apropiación de la actividad como una nueva tradición entre sus miembros, pues mencionaron que utilizarían en adelante esta forma de diseñarlas, desde la próxima temporada navideña. También practicaron opciones de firmas, como sello personal. Algunos elaboraron hasta tres tarjetas, casi sin apoyo de la moderadora.
- Les agradó mucho la idea de personalizar sus cartas con doblados especiales, y detonó que, espontáneamente, las dedicaran a alguno de sus cuidadores y/o docentes, por lo que se cumplieron totalmente los objetivos de la sesión en el sentido de propiciar la interacción e integración como grupo.
- Como se fue la conectividad a internet en la Biblioteca y ya no pudieron trabajar en la plataforma educativa, los miembros de la casa Praderas se agregaron voluntariamente a la sesión, elaborando cartas, sobres y tarjetas. El grupo de Virreyes les dio la bienvenida e hizo espacio en la mesa. El trabajo se prolongó una hora más, en total armonía y concentración en el desarrollo de las actividades, hasta que llegaron por ellos.

No. de asistentes presenciales en la sesión	<ul style="list-style-type: none"> - 2 niñas - 3 niños. - Moderadora.
--	--

Al igual que con el otro grupo, fueron evidentes los procesos de individuación que se detonaron en niñas y niños de Virreyes, manifestados en originalidad creativa en el desarrollo de la actividad. Los periodos de tiempo de concentración se prolongaron y la habilidad visomotora se desarrolló notablemente. Se percibió una creciente empatía con las habilidades y logros del otro, contrastada con la tendencia dominante a la descalificación, al inicio del proyecto. La integración voluntaria del grupo de la casa Praderas fue una muestra de la mejoría en sus habilidades sociales e integración colectiva.

Tabla 41

Actividades Módulo 3. Sesión Lazos familiares (casa Praderas)

Sesión 35 (Casa Praderas)	Lazos familiares
Lugar, fecha y hora	Noviembre 17 de 2023 10:00 a 12:00 h Museo Regional de Querétaro
Objetivos de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> • Generar, mediante un objeto simbólico, nuevas memorias que propicien el fortalecimiento de la identidad colectiva institucionalizada desde su autoestima, integración y sentido de pertenencia.
Actividades realizadas	-
Recursos utilizados	-
Resultados de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> - Esta sesión fue cancelada por la responsable de la Casa AMMI, que notificó una hora antes que no les sería posible asistir.
No. de asistentes presenciales en la sesión	-

Nuevamente se experimentó la barrera actitudinal de aprendizaje y participación por la inasistencia del grupo de Praderas, que complicó el proyecto al no realizarse esta actividad colaborativa de cierre. No se logró consolidar el compromiso de la institución con el desarrollo del proyecto y el aprendizaje de los infantes, en referencia a la asistencia y puntualidad. Para evitar en los participantes la frustración de no realizar las actividades que el otro grupo sí había llevado a cabo, siempre se recurrió a las adecuaciones curriculares y ajustes razonables, aunque en ocasiones ello condicionaba no alcanzar el máximo potencial de la sesión.

Tabla 42

Actividades Módulo 3. Sesión Autorretratarte revisited y sesión Emocollage revisited (casa Virreyes)

Sesión 36 y Sesión 37 (Casa Virreyes)	Autorretratarte <i>revisited</i>. Emocollage <i>revisited</i>.
Lugar, fecha y hora	Noviembre 21 de 2023 Biblioteca Infantil “Paralelepípedo”, del Centro Educativo y Cultural del Estado de Querétaro “Manuel Gómez Morín” 11:00 a 13:00 h
Objetivos de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer en las técnicas artísticas un detonante para la introspección y capacidad de reinterpretación, que coadyuvan al autoconocimiento y la autoexpresión. • Narrar, desde diferentes técnicas artísticas, experiencias individuales. • Valorar cualitativamente la apropiación de las técnicas artísticas aplicadas en sesiones anteriores por los participantes, como coadyuvantes de identidad individual y colectiva.

<p>Actividades realizadas</p>	<p>Por ajuste de calendario, se realizó adaptación curricular de dos sesiones de la semana en una sola. En el diseño original, se trabajaría en la Sesión 36, Autorretratarte, las actividades Ellos son... y Yo soy..., con la técnica del autorretrato. Para la Sesión 37, se trabajaría la actividad Figurar y reconfigurar, elaborando un collage.</p> <p>Sin embargo, en el transcurso del proyecto, ante la entusiasta respuesta a varias de las actividades realizadas, y que espontáneamente solicitaron repetir, se decidió que ellos mismos eligieran cuál querían volver a realizar. Durante las sesiones previas se les pidió hacer su selección, para preparar a cada uno su material y organizar la sesión.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Después de la tormenta. Esta actividad formó parte de la sesión 6, Midiendo sientímetros. Fue una de las favoritas del grupo, por lo que todos decidieron replicarla. <ul style="list-style-type: none"> - Con la técnica de estarcido sobre papel opalina gruesa, colorearon con crayolas toda la superficie de la hoja. - Luego, cada uno aplicó tinta china negra con un pincel, cubriendo toda la superficie. - Con un palillo esgrafiador dibujaron formas que para ellos tenían algún significado: animales, paisajes, corazones. 2. Manos a la obra. Esta actividad fue aplicada en la Sesión 21, Esculpiendo emociones. La replicó uno de los niños. <ul style="list-style-type: none"> - Con plastilina, se modelaron figuras de animales. - Luego, se cubrieron con venda de yeso. - Se pintó la base. 3. Ambientarte. Esta actividad se desarrolló en la Sesión 31, Las raíces de mi tierra. <ul style="list-style-type: none"> - Colorearon y recortaron las máscaras de fauna prehispánica.
<p>Recursos utilizados</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Después de la tormenta. Papel opalina tamaño carta, crayones de colores, tinta china negra, brocha pequeña, papel <i>craft</i>, cinta <i>masking</i>, palillos de madera, impresiones de dibujos varios. 2. Manos a la obra. Plastilina, venda de yeso, base de MDF, de 20 x 30 cm, pinceles, tijeras, herramientas para escultura, como modeladores, esgrafiadores y palillos. Recipientes para agua, lienzos para limpiar / secar, cartulina para proteger las mesas de trabajo. 3. Ambientarte. Máscaras. Impresiones de máscaras de venado, águila, serpiente cascabel, tortuga y jaguar, en opalina gruesa, tijeras, colores, perforadora, elástico.

<p>Resultados de la sesión</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La actividad que tuvo mayor impacto en ellos fue Después de la tormenta, de la sesión 6, Midiendo sientímetros. Todos la replicaron con entusiasmo y dominio de la técnica. El tiempo de ejecución fue mucho menor que en la primera sesión y, aunque usaron algunas plantillas de la primera vez, las combinaron y agregaron elementos libres, resultando en una creación muy personalizada. - El niño que realizó Manos a la obra, desde la primera vez que se aplicó la actividad, quería modelar algo libre. Aprovechando la opción, creó figuras de animales y otros elementos de la naturaleza. Estuvo muy contento de plasmar lo que tenía en su imaginación. En este niño, se evidenció de forma más notable el proceso de individualización y formación positiva de su autoconcepto. Del grupo, era quien tenía menos tiempo dentro de la casa hogar y provenía de comunidad, por lo que su formación educativa y habilidades sociales limitadas lo colocaban en desventaja frente a los demás. En las últimas sesiones, los demás miembros le reconocían mejoría, porque, según refirió una niña, “antes, trabajaba muy feo y era más enojón”. - La elaboración de máscaras con fauna prehispánica la replicaron todos. Fue agradable para ellos sentir el empoderamiento a través de una figura simbólica, pues, en cuanto se la colocaban, empezaban a imitar los movimientos del animal, especialmente el águila. - Fue una sesión cordial, con goce de las actividades.
<p>No. de asistentes presenciales en la sesión</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 2 niñas - 3 niños. - Moderadora.

En general, se observó un avance significativo en todas las niñas y niños de casa Virreyes: tiempos de concentración más prolongados, mejoría en las habilidades psicomotrices, autoconocimiento, autoexpresión, desarrollo de habilidades sociales y autorregulación emocional. En esta última, si bien no se lograron resultados óptimos, sí se reflejaron conductas alentadoras sobre el manejo del enojo, especialmente.

Nuevamente las niñas y niños de la casa Praderas pidieron permiso para integrarse a la sesión y trabajar en conjunto, mostrando interacción grupal respetuosa y empática.

Tabla 43

Actividades Módulo 3. Sesión Lazos familiares, Sesión Autorretratarte revisited y Sesión Emocollage revisited (casa Praderas)

<p>Sesión 35, Sesión 36 y Sesión 37 (Casa Praderas)</p>	<p>Lazos familiares. Autorretratarte <i>revisited</i>. Emocollage <i>revisited</i>.</p>
<p>Lugar, fecha y hora</p>	<p>Noviembre 22 de 2023 Biblioteca Infantil “Paralelepípedo”, del Centro Educativo y Cultural del Estado de Querétaro “Manuel Gómez Morín” 11:00 a 13:00 h</p>
<p>Objetivos de la sesión</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Generar, mediante un objeto simbólico, nuevas memorias que propicien el fortalecimiento de la identidad colectiva institucionalizada desde su autoestima, integración y sentido de pertenencia. • Reconocer en las técnicas artísticas un detonante para la introspección y capacidad de reinterpretación, que coadyuvan al autoconocimiento y la autoexpresión. • Narrar, desde diferentes técnicas artísticas, experiencias individuales. • Valorar cualitativamente la apropiación de las técnicas artísticas aplicadas en sesiones anteriores por los participantes, como coadyuvantes de identidad individual y colectiva.
<p>Actividades realizadas</p>	<p>Se realizó adaptación curricular de tres sesiones de la semana en una sola.</p> <p>En el diseño original, se trabajaría en la Sesión 36, Autorretratarte, las actividades Ellos son... y Yo soy..., con la técnica del autorretrato. Para la Sesión 37, se trabajaría la actividad Figurar y reconfigurar, elaborando un collage.</p> <p>Sin embargo, en el transcurso del proyecto, ante la entusiasta respuesta a varias de las actividades realizadas, y que espontáneamente solicitaron repetir, se decidió que ellos mismos eligieran cuál querían volver a realizar. Durante las sesiones previas se les pidió hacer su selección, para preparar a cada uno su material y organizar la sesión.</p> <p>1. Baúl de los recuerdos. Dado que la semana anterior no se realizó esta sesión, por inasistencia del grupo, se hicieron los ajustes para que pudieran concluirla, pues era la actividad de cierre en su ámbito colectivo.</p> <p>Dicha actividad consistió en la elaboración de dos mosaicos en relieve, que formarían parte de su caja de los recuerdos.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Primero, cada uno preparó el tono de pintura que deseaba, para fondear sus mosaicos. Cuando estuvieron satisfechos, procedieron a pintar las dos bases y dejarlas secar. - Eligieron las plantillas para estarcido con los motivos que querían plasmar, combinando las diferentes opciones, de manera que cada mosaico quedó personalizado. - Cada uno aplicó sobre su plantilla una pasta para relieve y retiró el excedente con una espátula. Se desprendió la plantilla plástica y se dejó secar. - Se lavaron y secaron las plantillas, para que no mancharan la pintura del fondo, cada vez que se usaban. Mientras secaba la pasta, cada uno trabajó la sesión <i>revisited</i> que había elegido. <p>2. Después de la tormenta. Esta actividad formó parte de la sesión 6, Midiendo sientímetros. Fue una de las favoritas del grupo, por lo que varios decidieron replicarla.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Con la técnica de estarcido sobre papel opalina gruesa, colorearon con crayolas toda la superficie de la hoja. - Luego, cada uno aplicó tinta china negra con un pincel, cubriendo toda la superficie. - Con un palillo esgrafiador dibujaron formas que para ellos tenían algún significado. <p>3. Paisaje emocional. Esta actividad se desarrolló en la Sesión 17, Mimetizarte. Fue seleccionada por dos niños, para replicarla.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sobre una base de MDF <i>pintaron</i> con plastilina de manera libre. <p>4. Ambientarte. Esta actividad se desarrolló en la Sesión 31, Las raíces de mi tierra.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Colorearon y recortaron las máscaras de fauna prehispánica. <p>5. Figurar y reconfigurar. Esta actividad se aplicó como parte de la Sesión 9, Emocollage.</p> <ul style="list-style-type: none"> - A partir de recortes de diversas revistas y carteles se construyó el collage con una temática personal de su elección y agrado.
<p>Recursos utilizados</p>	<p>1. Baúl de los recuerdos. 2 bases de MDF, una de 10 x 20 cm y otra de 10 x 10 cm, por cada participante, pintura acrílica, de colores básicos, pinceles, paños húmedos para limpiar manos y herramientas. Papel <i>craft</i>, para proteger las mesas, plantillas plásticas para estarcido, con varios motivos, yeso, pegamento blanco, pintura blanca, recipiente para hacer la pasta, cuchara medidora, cubeta con agua, bloque de esponja, papel <i>foil</i> dorado, silicón frío.</p> <p>2. Después de la tormenta.</p>

	<p>Papel opalina tamaño carta, crayones de colores, tinta china negra, brocha pequeña, papel <i>craft</i>, cinta <i>masking</i>, palillos de madera, impresiones de dibujos varios.</p> <p>3. Paisaje emocional. Plastilina de varios colores, bases de MDF, de 20 x 30 cm y de 10 x 20 cm, herramientas para modelado (esgrafiadores, palillos). Cartulina para proteger las mesas de trabajo, paños húmedos para limpiar manos y herramientas, pegamento blanco, pincel.</p> <p>4. Ambientarte. Máscaras. Impresiones de máscaras de venado, águila, serpiente cascabel, tortuga y jaguar, en opalina gruesa, tijeras, colores, perforadora, elástico.</p> <p>5. Emo-collage. Tijeras, pegamento en barra, cartulina blanca, revistas y carteles.</p>
<p>Resultados de la sesión</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Haber combinado tantas actividades no resultó favorecedor para ellos, pues su interés se centró mayormente en la elaboración de los mosaicos y no tuvieron tiempo suficiente para la repetición de su actividad. - Después de la tormenta, fue una de las favoritas del grupo, por lo que tres de los niños decidieron replicarla. Se mostró su dominio de la técnica y la finalizaron con gusto y rapidez. - Los que eligieron trabajar el Paisaje emocional con plastilina, que son hermanos consanguíneos, decidieron representar un corazón. Uno de ellos, el mayor, estaba más interesado en la actividad del mosaico y no dedicó tanto tiempo a detallar la plastilina, cosa que sí hizo la primera vez. - Quien eligió trabajar el collage, no encontró en las revistas proporcionadas tantas cosas de su interés, como en la primera ocasión que lo realizó y no se extendió demasiado en su composición. - Algunos replicaron las máscaras prehispánicas, con mucho entusiasmo.
<p>No. de asistentes presenciales en la sesión</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 2 niñas. - 3 niños. - Moderadora.

Las barreras de aprendizaje y participación se hicieron presentes en el desarrollo de la sesión, pues la inasistencia del grupo la sesión anterior provocó acumulación de las tareas pendientes. Se les dio a elegir entre realizar sólo la actividad que correspondía u optimizar el tiempo y trabajarlo todo. Por consenso, se

optó por lo segundo, pero no fue suficiente para que concluyeran bien su segunda actividad, pues el espacio áulico era inadecuado para realizar la actividad Lazos familiares, que estaba diseñada para la infraestructura del Museo. Por ello, se retrasó la logística, sumado a que se retiraron más temprano.

Pese a lo mencionado, niñas y niños quedaron satisfechos con su decisión, porque les permitió recuperar el producto de la actividad colaborativa, lo que reflejó su avance en la construcción de acuerdos en su colectividad. Asimismo, en todos se observó mejoría en sus habilidades psicomotrices, mayores períodos de concentración y tolerancia a la frustración, así como autoconocimiento, que les llevó a personalizar con mucho énfasis sus trabajos.

Tabla 44

Actividades Módulo 3. Sesión Lazos familiares (casa Virreyes)

Sesión 35 (Casa Virreyes)	Lazos familiares
Lugar, fecha y hora	Noviembre 24 de 2023 Museo Regional de Querétaro 10:00 a 12:00 h
Objetivo de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> • Generar, mediante un objeto simbólico, nuevas memorias que propicien el fortalecimiento de la identidad colectiva institucionalizada desde su autoestima, integración y sentido de pertenencia.

<p>Actividades realizadas</p>	<p>1. Baúl de los recuerdos. Actividad de cierre en su ámbito colectivo. Consistió en la elaboración de dos mosaicos en relieve, que formarían parte de su caja de los recuerdos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Primero, cada uno preparó el tono de pintura que deseaba, para fondear sus mosaicos. Cuando estuvieron satisfechos, procedieron a pintar las dos bases y dejarlas secar. - Eligieron las plantillas para estarcido con los motivos que querían plasmar, combinando las diferentes opciones, de manera que cada mosaico quedó personalizado. - Cada uno aplicó sobre su plantilla una pasta para relieve, preparada por la moderadora, y retiró el excedente con una espátula. Se desprendió la plantilla plástica y se dejó secar. - La niña y los niños lavaron y secaron las plantillas, para que no mancharan la pintura del fondo y estuvieran disponibles para el siguiente en usarlas. - Cuando todos concluyeron su estarcido en relieve, decidieron por consenso cómo querían que se pegaran en la caja. - Quedó pendiente la aplicación del <i>foil</i> dorado para la siguiente sesión.
<p>Recursos utilizados</p>	<p>1. Baúl de los recuerdos. 2 bases de MDF, una de 10 x 20 cm y otra de 10 x 10 cm por cada participante, pintura acrílica, de colores básicos, pinceles, paños húmedos para limpiar manos y herramientas. Papel <i>craft</i>, para proteger las mesas, plantillas plásticas para estarcido, con varios motivos, yeso, pegamento blanco, pintura blanca, recipiente para hacer la pasta, cuchara medidora, cubeta con agua, bloque de esponja, papel <i>foil</i> dorado, silicón frío.</p>
<p>Resultados de la sesión</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aun cuando se envió recordatorio de asistencia y puntualidad, el grupo llegó más de una hora después, lo que redujo a la mitad el tiempo de la sesión. - Pese a este inconveniente, la actividad se desarrolló en armonía, con muy buena actitud de los niños, entusiasmados con el resultado que iban obteniendo con sus mosaicos. - El trabajo colaborativo fue exitoso. Todos estaban conscientes de que cada uno aportaría a ese objeto que les representaría y estuvieron observando los procesos de los demás, para apoyar y aplaudir cuando se levantaba la plantilla y se veía el resultado. - Lavar y secar las plantillas resultó una tarea que les agradó y en la que todos querían participar, procurando hacerlo muy bien para no estropear el trabajo del compañero.

No. de asistentes presenciales en la sesión	<ul style="list-style-type: none"> - Una niña. - 3 niños. - Moderadora.
Tareas que se desprenden de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> - Trasladar los Diarios de emociones a la Biblioteca Infantil, para trabajar en ellos. - Ajustar sesión de la próxima semana para terminar pendientes previos al evento de cierre del proyecto. - Preparación del video que documenta el trabajo realizado, a presentar en el evento de cierre.

A pesar de las barreras de aprendizaje derivadas del incumplimiento sobre su asistencia y puntualidad, que interferían con el desarrollo de la intervención artística educativa, los beneficios aportados al grupo se ratificaron en la buena integración de niñas y niños de esta casa en torno a la actividad. Fue evidente la construcción de acuerdos, el simbolismo de iniciar una tradición en su familia reconstituida, el sentido de pertenencia a través del objeto y la autoestima fortalecida con su participación en el trabajo colectivo.

El responsable de la casa Virreyes comentó que no asistirían al evento de cierre, por un compromiso previo e ineludible. Se le insistió en la importancia del evento y de la participación de ellos como cuidadores.

Se preparó un video para documentar el trabajo realizado y se proyectó en el evento de cierre.

Tabla 45

Actividades Módulo 3. Sesión Transformando el pasado (casa Virreyes)

Nombre Sesión 38, (Casa Virreyes)	Transformando el pasado.
Lugar, fecha y hora	Noviembre 28 de 2023 Biblioteca Infantil "Paralelepípedo", del Centro Educativo y Cultural del Estado de Querétaro "Manuel Gómez Morín" 11:00 a 13:00 h

<p>Objetivos de la sesión</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Favorecer, mediante una expresión artística, la construcción positiva de su autoconcepto que contribuya al desarrollo de su identidad individual. • Generar, mediante un objeto simbólico, nuevas memorias que propicien el fortalecimiento de la identidad colectiva institucionalizada desde su autoestima, integración y sentido de pertenencia.
<p>Actividades realizadas</p>	<p>Por ajustes de calendario y adaptaciones curriculares, se realizó una de las dos actividades que correspondían a esta sesión, para dejar tiempo a la conclusión de las que quedaron pendientes en El baúl de los recuerdos.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Baúl de los recuerdos. <ul style="list-style-type: none"> - En la sesión anterior de Lazos familiares faltó pintar la caja y la aplicación del <i>foil</i> dorado en los mosaicos. - Primero, se les explicó la técnica para el <i>foil</i> y, posteriormente, cada uno decidió en qué puntos colocarlo. - Aplicaron el adhesivo y fijaron la hoja de <i>foil</i>, para, una vez seco, retirarla. - En seguida, se procedió a fondear su caja. Al entregarla al grupo, se les concientizó de lo que simbolizaba y que las decisiones para su decoración deberían tomarlas en conjunto. - Decidieron pintar cada quien una cara. Al ser rectangular, en acuerdo general, se sortearon los lados. Prepararon su tono de pintura y procedieron a pintar la cara que les tocó. - También en consenso, designaron el acomodo de sus mosaicos. 2. El nuevo alter ego. <ul style="list-style-type: none"> - Concluida la actividad del baúl, se pidió a las niñas y niños que realizaran una intervención en su escultura de alambre, con la que iniciaron el proyecto en la Sesión 1, en la actividad Mi alter ego, y que se había retomado en algunas ocasiones para modificarla conforme a los cambios experimentados por ellos durante el proceso. - Todos siguieron la indicación, explorando diversas posturas. Una vez que quedaron satisfechos con el resultado, marcaron en la base que se les proporcionó los puntos para fijar su escultura. 3. Diario de emociones. <ul style="list-style-type: none"> - Al final de la sesión, anexaron a su diario creativo trabajos realizados con anterioridad, quedando listo para el evento de cierre.

<p>Recursos utilizados</p>	<p>Baúl de los recuerdos. 2 bases de MDF, una de 10 x 20 cm. y otra de 10 x 10 cm., por cada participante, pintura acrílica, de colores básicos, pinceles, paños húmedos para limpiar manos y herramientas. Papel <i>craft</i>, para proteger las mesas, plantillas plásticas para estarcido, con varios motivos, yeso, pegamento blanco, pintura blanca, recipiente para hacer la pasta, cuchara medidora, cubeta con agua, bloque de esponja, papel <i>foil</i> dorado, silicón frío.</p> <p>El nuevo alter ego. Escultura de alambre usada en la Sesión 1, Abriendo puertas, base de MDF, de 20 x 30 cm, papel bond de colores, tijeras, lápices, pijas, desarmador de cruz, pinzas para corte de alambre, alambre de 1 y 2 mm de grosor.</p> <p>Diario de emociones. Diario de emociones de cada participante, trabajos realizados anteriormente, tijeras, pegamento en barra.</p>
<p>Resultados de la sesión</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Las adaptaciones curriculares fueron pertinentes, y las actividades se realizaron en un ambiente de armonía, con muy buena actitud de los niños. - La vista de la caja que se convertiría en su Baúl de los recuerdos detonó de inmediato su apropiación y futuros usos. Expresaron que allí guardarían sus tarjetas y otras cosas especiales. - El trabajo colaborativo fue muy exitoso, alcanzando con facilidad acuerdos grupales. Todos estuvieron muy entusiasmados con el proceso, y, especialmente, les generó una gran expectativa el despegar la hoja de <i>foil</i> y ver el resultado obtenido. - La intervención en su escultura fue el momento culminante del proceso. Después de varias sesiones sin haberla trabajado, no recordaban lo último que habían hecho en ella. Prácticamente al unísono preguntaron si podían cambiarla, “porque ya no les gustaba”. Al recordarles que ése era el objetivo, pues los representaba a ellos, cambiaron la expresión “le quiero poner” a “me quiero poner” y “quiero verme”. Desprendieron todo lo que habían colocado anteriormente y empezaron a experimentar poses con su cuerpo, para luego reproducirlas en la escultura. Algunos agregaron elementos complementarios, como un balón de fútbol o un trofeo, “para verse ganadores”. Fueron por demás cuidadosos de la postura final de su escultura-alter ego, al asumirse en ella, cumpliéndose a la perfección su función simbólica. Ver cómo la escultura perdía su rigidez inicial y se transformaba en cada uno de ellos fue algo muy significativo. - Se mostraron muy contentos de saber que, por fin, se les entregaría su Diario de emociones en el evento de cierre. Ellos siempre le llamaron “álbum”, y, respetando esa forma de apropiación, así se manejó todo el tiempo frente al grupo.

No. de asistentes presenciales en la sesión	Una niña 3 niños Moderadora
--	-----------------------------------

La actividad colaborativa de esta sesión permitió apreciar con claridad los avances en la construcción de su personalidad individual, en el fortalecimiento de su autoestima, su autorregulación emocional y en la empatía con sus compañeros. Se platicó con la responsable de la Casa AMMI sobre su asistencia al evento de cierre y confirmó que irían todos.

Tabla 46

Actividades Módulo 3. Sesión Transformando el pasado (casa Praderas)

Sesión 38, (Casa Praderas)	Transformando el pasado.
Lugar, fecha y hora	Noviembre 30 de 2023 Biblioteca Infantil “Paralelepípedo”, del Centro Educativo y Cultural del Estado de Querétaro “Manuel Gómez Morín” 11:00 a 13:00 h
Objetivos de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> • Favorecer, mediante una expresión artística, la construcción positiva de su autoconcepto que contribuya al desarrollo de su identidad individual. • Generar, mediante un objeto simbólico, nuevas memorias que propicien el fortalecimiento de la identidad colectiva institucionalizada desde su autoestima, integración y sentido de pertenencia.
Actividades realizadas	<p>Por ajustes de calendario y adaptaciones curriculares, se realizó una de las dos actividades que correspondían a esta sesión, para dejar tiempo a la conclusión de las que quedaron pendientes en El baúl de los recuerdos.</p> <p>1. Baúl de los recuerdos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - En la sesión anterior de Lazos familiares faltó pintar la caja y la aplicación del <i>foil</i> dorado en los mosaicos. - Primero, se les explicó la técnica para el <i>foil</i> y, posteriormente, cada uno decidió en qué puntos colocarlo. - Aplicaron el adhesivo y fijaron la hoja de <i>foil</i>, para, una vez seco, retirarla. - En seguida, se procedió a fondear su caja. Al entregarla al grupo, se les concientizó de lo que simbolizaba y que las decisiones para su decoración deberían tomarlas en conjunto. - Decidieron pintar cada quien una cara. Prepararon su tono de pintura y procedieron a pintar la cara que les tocó.

	<p>2. El nuevo alter ego.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Concluida la actividad del baúl, se pidió a las niñas y niños que realizaran una intervención en su escultura de alambre, con la que iniciaron el proyecto en la Sesión 1, en la actividad Mi alter ego, y que se había retomado en algunas ocasiones para modificarla conforme a los cambios experimentados por ellos durante el proceso. - Todos siguieron la indicación, explorando diversas posturas. Una vez que quedaron satisfechos con el resultado, marcaron en la base que se les proporcionó los puntos para fijar su escultura. - <p>3. Diario de emociones.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Al final de la sesión, anexaron trabajos realizados con anterioridad a su diario creativo, quedando listo para el evento de cierre.
<p>Recursos utilizados</p>	<p>1. Baúl de los recuerdos. 2 bases de MDF, una de 10 x 20 cm y otra de 10 x 10 cm por cada participante, pintura acrílica, de colores básicos, pinceles, paños húmedos para limpiar manos y herramientas. Papel <i>craft</i>, para proteger las mesas, plantillas plásticas para estarcido, con varios motivos, yeso, pegamento blanco, pintura blanca, recipiente para hacer la pasta, cuchara medidora, cubeta con agua, bloque de esponja, papel <i>foil</i> dorado, silicón frío.</p> <p>2. El nuevo alter ego. Escultura de alambre usada en la Sesión 1, Abriendo puertas, base de MDF, de 20 x 30 cm papel bond de colores, tijeras, lápices, pijas, desarmador de cruz, pinzas para corte de alambre, alambre de 1 y 2 mm de grosor.</p> <p>3. Diario de emociones. Diario de emociones de cada participante, trabajos realizados anteriormente, tijeras, pegamento en barra.</p>

<p>Resultados de la sesión</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Las adaptaciones curriculares fueron pertinentes. - La vista de la caja que se convertiría en su Baúl de los recuerdos les generó un gran entusiasmo. Sin embargo, en uno de los niños se prestó a confusión, al pensar que sería una caja para cada quien. Ello le llevó a rechazar el participar en su elaboración, pero al hacerle ver los demás que él no tendría presencia y no podría usarla, cambió de opinión. - Con él mismo se presentó otra situación, durante la aplicación del <i>foil</i>. No siguió indicaciones de esperar a que seca el adhesivo, para desprender la hoja de <i>foil</i>. Eso ocasionó que se manchara un poco el mosaico, frustrándose y diciendo que ya no lo quería. Se habló con él, poniendo en perspectiva las acciones y consecuencias de su decisión, lo que lo hizo reconsiderar y proseguir con la sesión. - A medida que se concentraron en la actividad, se fue recuperando la tranquilidad en el ambiente. - Nuevamente se perdió la conectividad a internet y fueron por ellos más temprano, por lo que no tuvieron tanto tiempo para la intervención en su escultura. Pese a ello, también les entusiasmó explorar diferentes poses y definir con la que se quedarían. - Agregaron los trabajos faltantes a su Diario de emociones y se mostraron muy contentos de saber que, por fin, se les entregaría en el evento de cierre.
<p>No. de asistentes presenciales en la sesión</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 2 niñas. - 3 niños. - Moderadora.

El niño del incidente manifestó, durante todo el proyecto, las consecuencias negativas de su institucionalización, como resultado de haber sido ingresado en varios centros asistenciales, e incluso, haber estado en los dos grupos de la Casa AMMI, con traslados constantes entre ambos espacios. A pesar de ello, se lograron avances moderados en el fortalecimiento de su autoestima y en su psicomotricidad. En el resto del grupo se observó buena integración en torno a la actividad colaborativa, mostrándose con claridad los avances en la construcción de su personalidad individual, en el fortalecimiento de su autoestima, su autorregulación emocional y en la empatía con sus compañeros.

Tabla 47

Actividades Módulo 3. Sesión Instalarte en el alma I, Sesión Instalarte en el alma II y Sesión Instalarte en el alma III (casa Praderas y casa Virreyes)

Sesión 39, Sesión 40 y Sesión 41 (Casa Praderas y casa Virreyes)	Instalarte en el alma I. Instalarte en el alma II. Instalarte en el alma III.
Lugar, fecha y hora	-
Objetivos de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> • Detonar, mediante una obra plástica, la autoexpresión, construcción y autorreconocimiento como vías para la formación de su identidad individual y colectiva. • Desarrollar, desde un trabajo colectivo, la integridad e interacción de su identidad individual.
Actividades realizadas	-
Recursos utilizados	-
Resultados de la sesión	-
No. de asistentes presenciales en la sesión	-

La cancelación de la instalación artística que se trabajaría en estas tres sesiones, por situaciones administrativas de la institución, se convirtió en una barrera de aprendizaje y participación para el grupo de la Casa Infantil AMMI, que hizo necesario realizar una adecuación curricular para adaptarse como evento de cierre. Esta instalación tenía el propósito de plasmar sus emociones y sentimientos en un elemento artístico, cuya finalidad era ser metáfora de que sus experiencias de vida no se borran, pero sí pueden transformarse desde visiones más integradas y positivas.

Tabla 48

Actividades Módulo 3. Sesión Instalarte en el alma IV y sesión Broche de oro

(casa Praderas y casa Virreyes)

<p>Sesión 42 y Sesión 43 (casa Praderas y casa Virreyes)</p>	<p>Instalarte en el alma, IV. Broche de oro.</p>
<p>Lugar, fecha y hora</p>	<p>Diciembre 1 de 2023 Museo Regional de Querétaro 9:30 a 11:00 h</p>
<p>Objetivos de la sesión</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Detonar, mediante una obra plástica, la autoexpresión, construcción y autorreconocimiento como vías para la formación de su identidad individual y colectiva. • Desarrollar, desde un trabajo colectivo, la integridad e interacción de su identidad individual. • Fortalecer, desde un evento artístico, el autoconcepto como medio para favorecer su construcción identitaria.
<p>Actividades realizadas</p>	<p>Se realizó adaptación curricular para las sesiones 42 y 43, combinando sus actividades.</p> <p>1. Brillando con luz propia.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se trató del evento de cierre del proyecto, llevado a cabo en el Auditorio “Eduardo Loarca Castillo”, del Museo Regional de Querétaro. - Se preparó una exposición con sus esculturas de alambre, sus Diarios de emociones y el Baúl de los recuerdos de cada casa. - Asistieron: toda la población de Casa AMMI, los cuidadores de Praderas y dos docentes multigrado. - Se dio la bienvenida y procedió a la lectura del libro El pájaro del alma, actividad con la que abrió el proyecto en la Sesión 1. - En seguida, subieron al escenario todas las niñas y niños del proyecto y se hizo una breve reseña de los objetivos del mismo. Algunos de los niños tomaron el micrófono y compartieron sus experiencias y aprendizajes durante los meses de trabajo. - Se mostraron y comentaron los trabajos de la exposición. <p>2. Manos unidas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Originalmente, esta actividad colectiva estaba pensada para realizarse con pintura acrílica sobre un bastidor de tela, donde imprimirían sus manos en una composición orgánica, como cierre de su trabajo en grupo. Se le obsequiaría una a cada casa. - Con la adaptación curricular, se decidió replicar la primera actividad de la Sesión 1, Puntos de encuentro, basada en un dibujo de Yayoi Kusama.

	<ul style="list-style-type: none"> - Para realizarla, se repartieron entre todos los asistentes etiquetas en forma de círculos de colores, de dos tamaños. El objetivo era autorrepresentarse mediante un círculo grande de color, que correspondía a cada pregunta formulada. La plantilla de etiquetas de círculos más pequeños, del mismo color, era para pegar en el de aquellos que compartieran su respuesta. Se hicieron preguntas de sí y no, para facilitar la dinámica. Los círculos compartidos se integraron como elementos de una ilustración de la artista Yayoi Kusama. Todos participaron en la actividad. <p>3. Reencuentro conmigo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se preparó un video experiencial con las actividades realizadas en el proyecto, que se compartió en la pantalla del Auditorio. - Se agradeció por el apoyo brindado para la realización del proyecto y, para cerrar, se fue entregando a cada niño sus trabajos, con el aplauso de la audiencia. - Se entregaron a cada casa las pinturas colectivas, la del inicio y fin del proyecto.
<p>Recursos utilizados</p>	<p>1. Brillando con luz propia. Instalaciones del Auditorio del MRQ, micrófono con pedestal, 3 tableros grandes con paño, 9 Diarios de emociones, 9 esculturas de alambre, 2 baúles de los recuerdos, Libro El pájaro del alma.</p> <p>2. Puntos de encuentro. Pintura sobre cartulina ilustración de una imagen del libro Yayoi Kusama: de aquí al infinito, plantillas con círculos de diversos colores (un color por participante, en dos tamaños), pegamento en barra.</p> <p>3. Reencuentro conmigo. Pantalla, proyector, computadora, video del proyecto Casa Infantil AMMI I.A.P.</p>

<p>Resultados de la sesión</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fue un evento muy emotivo, lleno de armonía y agradecimiento. La intervención testimonial de una de las niñas permitió constatar los beneficios que alcanzaron los participantes con la intervención artística educativa. Habló de la falta de regulación de sus emociones, que la hacían llorar constantemente, y de cómo ha encauzado su sensibilidad a través de las actividades artísticas, especialmente la escritura y el dibujo. Igualmente, habló del aprendizaje de técnicas artísticas de relajación y lo mucho que le han ayudado. - Aunque sólo se había invitado a los participantes del proyecto y sus cuidadores, la llegada del grupo completo, con casi 30 personas, implicó un ajuste razonable en la dinámica de la actividad colectiva, que resultó positivo. Todos participaron de forma entusiasta en la actividad, logrando que fuera cien por ciento integradora para la población de Casa AMMI. - La proyección del video fue motivante para niñas y niños, que se asumieron como los protagonistas de su aprendizaje. Lo mismo sucedió al subir al escenario para la entrega de sus trabajos: fueron los artistas creadores reconocidos con aplausos por los asistentes. Se les veía muy emocionados. - Al término, se aplicó el Test Mesquite de autoevaluación de inteligencia emocional y una encuesta de opinión a los participantes. - Se cerró el ciclo no con un adiós, sino un hasta luego, con la intención de dar continuidad al trabajo con ellos.
<p>No. de asistentes presenciales en la sesión</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 25 niñas y niños. - 2 cuidadores. - 2 docentes multigrado. - Moderadora.

La sesión de cierre permitió a cuidadores y docentes de la Casa Infantil AMMI conocer con más detalle y dimensionar el trabajo realizado con las niñas y niños de esta institución, a través de la intervención artística educativa. Quedó evidenciado el efecto positivo que la mediación artística, como estrategia de inclusión social, generó en los participantes, al compartir de manera testimonial el desarrollo de la autoconciencia emocional, la autorregulación y autoexpresión alcanzados por los propios niños y niñas y cómo ese crecimiento emocional ha aportado a su estado de bienestar individual y colectivo.

3.10 Resultados de la Intervención

En el proyecto de investigación *Construcción identitaria y mediación artística en niñas y niños institucionalizados en casa hogar*, se planteó la obtención de los siguientes resultados:

- Desarrollo de estrategias de integridad, interacción e identidad individual para las niñas y niños de la casa hogar Casa Infantil AMMI I.A.P. desde una identidad colectiva institucionalizada.
- Análisis de los aspectos que definen la infancia institucionalizada de las niñas y los niños de la casa hogar Casa Infantil AMMI I.A.P. para el desarrollo de su identidad individual.
- Establecimiento de la dimensión estética de la expresión y experiencia artísticas en las niñas y los niños de la casa hogar Casa Infantil AMMI I.A.P. y diseño de estrategias que detonen la autoexpresión, construcción y autorreconocimiento como vías para la formación de su identidad individual.

Tras la aplicación de la intervención artística educativa con el grupo de niñas y niños de la Casa Infantil AMMI I.A.P., es posible determinar la afectación de la esfera emocional en el desarrollo de su personalidad individual, derivada tanto de sus antecedentes de disfunción familiar como del proceso de institucionalización que experimentan.

Al iniciar el proyecto de intervención, se aplicó el Test Mesquite de autoevaluación de inteligencia emocional adaptado para niñas y niños, como parte de las actividades de la Sesión 1 *Abriendo puertas*, que consta de 8 preguntas y 4 posibles respuestas, donde se plantean diversas situaciones relacionadas con su nivel de educación emocional y cuyos resultados se muestran en la Tabla 14.

El Test Mesquite aplicado se incluye en el apartado de Anexos.

Tabla 14

Resultados de la aplicación del Test Mesquite de autoevaluación de inteligencia emocional adaptado para niños, al inicio del proyecto

APLICACIÓN DEL TEST MESQUITE DE AUTOEVALUACIÓN DE INTELIGENCIA EMOCIONAL ADAPTADO PARA NIÑOS	
Puntuación al inicio del proyecto	Indicadores de evaluación
Niña A – 14 puntos Niña B – 13 puntos Niña C – 10 puntos Niño D – 4 puntos Niño E – 3 puntos Niño F – 13 puntos Niño G – 12 puntos Niño H – 13 puntos Niño I – 12 puntos	De 0 a 6 puntos: Escasa inteligencia emocional De 7 a 15 puntos: Inteligencia emocional moderada De 16 a 25 puntos: Inteligencia emocional elevada De 26 a 32 puntos: Inteligencia emocional superdotada

Nota: Este Test fue aplicado al grupo de niñas y niños de la casa hogar Casa Infantil AMMI I.A.P, de entre 9 y 12 años, en la primera sesión del proyecto de intervención (agosto de 2023).

Al término del proyecto, en la Sesión 43 *Broche de oro*, nuevamente se les aplicó el test, para contrastar los resultados y tener parámetros cuantitativos de evaluación sobre la pertinencia de la intervención artística educativa en este grupo de la casa hogar Casa Infantil AMMI I.A.P.

Los resultados obtenidos se muestran en la Tabla 15.

Tabla 15

Resultados de la aplicación del Test Mesquite de autoevaluación de inteligencia emocional adaptado para niños, al final del proyecto

APLICACIÓN DEL TEST MESQUITE DE AUTOEVALUACIÓN DE INTELIGENCIA EMOCIONAL ADAPTADO PARA NIÑOS	
Puntuación al final del proyecto	Indicadores de evaluación
Niña A – 25 puntos Niña B – 20 puntos Niña C – 18 puntos Niño D – 17 puntos Niño E – 13 puntos Niño F – 18 puntos Niño G – 19 puntos Niño H – 20 puntos Niño I – 22 puntos	De 0 a 6 puntos: Escasa inteligencia emocional De 7 a 15 puntos: Inteligencia emocional moderada De 16 a 25 puntos: Inteligencia emocional elevada De 26 a 32 puntos: Inteligencia emocional superdotada

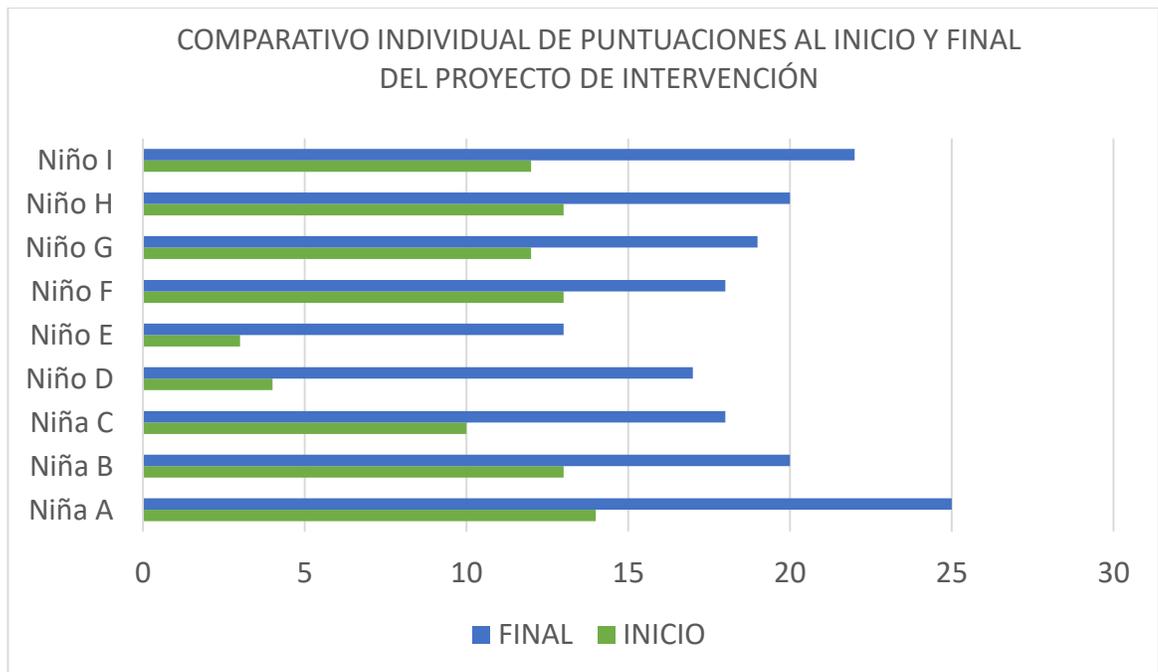
Nota: Este Test fue aplicado al grupo de niñas y niños de la casa hogar Casa Infantil AMMI I.A.P, de entre 9 y 12 años, en la última sesión del proyecto de intervención (diciembre de 2023).

Al hacer el comparativo de los resultados obtenidos por cada niña y niño entre la aplicación del Test Mesquite de la primera y la última sesión, se observa que el 78% del grupo presentaba una inteligencia emocional moderada, mientras que en el 22% su inteligencia emocional era escasa. En el segundo test realizado, al contrastar los perfiles individuales, el 100% del grupo mostró avance respecto de su evaluación inicial, lo que les permitió escalar un nivel en la clasificación del test: el 89% se situó en el nivel de inteligencia emocional elevada y el 11% en nivel de inteligencia emocional moderada. En la Figura 10 se presenta la gráfica comparativa

del avance desplegado, donde se aprecia que el mayor puntaje diferencial alcanzado fue de 13 puntos, en tanto que el menor fue de 5.

Figura 2

Gráfica del comparativo individual de puntuaciones al inicio y al final del proyecto de intervención



Nota: Al contrastar los resultados del Test Mesquite de autoevaluación de la inteligencia emocional, se puede apreciar el avance presentado por el 100% del grupo, respecto de su punto de inicio.

Para alcanzar estos resultados, fue necesario realizar tanto ajustes razonables como adaptaciones curriculares en diferentes sesiones. Dichos ajustes implementados para lograr un aprendizaje significativo en ellos se concentraron en la realización de las actividades, los materiales y los espacios áulicos. Se inició con la modificación de las dinámicas introductorias que implicaban ejercicios de escritura, para dar prioridad a las actividades plásticas que el grupo disfrutaba más

y donde se lograron los mejores resultados. También se sustituyeron algunos materiales por aquellos que resultaran más fáciles y placenteros de utilizar, para favorecer el proceso creativo y obtener un trabajo del que las niñas y niños se sintieran satisfechos y los condujera, poco a poco, hacia su autoconocimiento.

Se agregaron variantes al prototipo del diseño original, para dar lugar a diversas formas de representación, acción, expresión y motivación, desde sus experiencias e interpretaciones propias. En la organización del espacio áulico también se probaron diferentes estrategias, logrando establecer en ambas sedes físicas del proyecto un área de trabajo que fuera suficientemente amplia y estimulante para la actividad, sin llegar a la dispersión.

A medida que se fueron implementando los ajustes en la estructura de las sesiones, fue notorio el creciente interés por participar en las actividades, por adquirir nuevas destrezas y personalizar sus creaciones. El trabajo artístico propició en ellos cambios positivos graduales: períodos de concentración más prolongados, desarrollo de la psicomotricidad fina, mayor creatividad para la autoexpresión y empatía con los compañeros. Docente y cuidadores confirmaron la mejoría en su conducta, desempeño escolar y fortalecimiento de su autoestima. Niñas y niños también expresaron en la encuesta de opinión, aplicada al final de la intervención, haber aprendido sobre el control de las emociones y la gestión de relaciones interpersonales armoniosas.

Así, la ejecución de las diversas actividades artísticas que conformaron el proyecto de intervención puso de manifiesto la importancia de la educación emocional a través del arte en esta población de casa hogar, al brindarles la oportunidad de reflexionar sobre las emociones propias y de quienes forman parte de su entorno. Como se señala en la Guía para el desarrollo emocional a través de las artes del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2020), la exploración de sus gustos y destrezas mediante la elaboración de una obra propicia un importante trabajo de introspección, que conduce al autodescubrimiento, autoconocimiento y autoexpresión. Igualmente, producir una pieza de forma individual genera ejercicios de autorregulación desde la experiencia artística al

relacionar de manera consciente la emoción, la cognición y la conducta, pues implica miedo a no cumplir un reto, tristeza o enojo si no se logra el resultado esperado e inseguridad al pedir ayuda; en cuanto a las actividades colaborativas, requieren de diálogo para alcanzar acuerdos, lo que desarrolla conductas empáticas y habilidades sociales. De esta manera, desde la creatividad e imaginación que detonan las experiencias artísticas, se propició la autorregulación de sus estados de ánimo, el autoconocimiento, la construcción de un autoconcepto positivo, una autoexpresión libre y desarrollo de habilidades socioemocionales.

Por lo anteriormente expuesto, se concluye que la intervención artística educativa del proyecto *Construcción identitaria y mediación artística en niñas y niños institucionalizados en casas hogar*, fue una estrategia didáctica que ofreció la posibilidad de desarrollar la inteligencia socioemocional del grupo de la Casa Infantil AMMI I.A.P., para contribuir a la definición de su proceso de identidad individual, aplicable para ellos y replicable en otras poblaciones.

Capítulo IV. Resultados y Discusión

El presente capítulo expone los resultados obtenidos en el proyecto de investigación *Construcción identitaria y mediación artística en niñas y niños institucionalizados en casa hogar*, en correspondencia con el entramado metodológico del que derivan las preguntas de investigación, los objetivos y las hipótesis establecidas.

4.1 Objetivos Planteados y Objetivos Cumplidos

Tras la aplicación de la intervención artística educativa, mediante la contrastación con los objetivos planteados, se determina el cumplimiento de los tres objetivos, que se describen a continuación.

Objetivo 1 Planteado

Desarrollar estrategias de integridad, interacción e identidad individual para las niñas y niños de la casa hogar Casa Infantil AMMI I.A.P. desde una identidad colectiva institucionalizada.

Objetivo 1 Cumplido

A través del análisis del concepto de identidad, se desarrollaron estrategias para reconstruir de manera integrada y positiva la identidad colectiva del grupo, desde el reconocimiento de las afectaciones que experimentaron las niñas y los niños de la casa hogar Casa Infantil AMMI I.A.P. en su proceso de institucionalización.

Partiendo de la teoría del desarrollo psicosocial de Erik Erikson (1993), donde se ubica al grupo en la etapa de industriiosidad *versus* inferioridad, se enfatizó la importancia de desarrollar relaciones interpersonales armoniosas. A través de actividades artísticas que les permitieron reconocer su valor como creadores y el valor de su contribución para mejorar su entorno, lograron integrarse a su colectividad de forma positiva, en un ámbito de respeto y empatía.

Objetivo 2 Planteado

Analizar los aspectos que definen la infancia institucionalizada de las niñas y los niños de la casa hogar Casa Infantil AMMI I.A.P. para el desarrollo de su identidad individual.

Objetivo 2 Cumplido

Se analizaron con profundidad los aspectos de la infancia institucionalizada, desde las características de la casa hogar en la que se encuentran las niñas y los niños de la Casa Infantil AMMI I.A.P., las condiciones particulares del ingreso de cada uno y las formas de organización y relación que se desprenden de su diaria convivencia, que afectan el desarrollo de su personalidad individual.

De acuerdo con Goffman (2001), el tipo de institucionalización que se desarrolla en este centro asistencialista es el de una institución total del Grupo Uno, en el que se incluye a las casas hogar, con población inofensiva para la sociedad. En este lugar se establece una rutina diaria con normas homogeneizadoras de conducta, que la mayoría de las niñas y los niños de la Casa Infantil AMMI I.A.P. afrontan con aceptación, mientras algunos lo hacen con inconformidad, generando en ellos crisis de enojo y depresión.

En cuanto a las causas de la institucionalización de las niñas y niños del grupo, correspondieron, según la clasificación de Casado Flores et al., (1997), a las derivadas del incumplimiento de los deberes de protección, en cuanto abandono total y desentendimiento completo de su cuidado, así como a las derivadas del inadecuado cumplimiento de los deberes de protección, entre los que se encontraban el maltrato físico y emocional, el abandono y el abuso. Asimismo, en su condición de maltrato infantil se identificaron dos de los tres grupos en que Casado Flores et al., (1997) lo clasifica: las circunstancias durante la vida del infante y las derivadas de cualquier legislación, programa, actuación u omisión de los poderes públicos y sus servidores, que impliquen un daño físico, emocional o social al infante. En este sentido, las deficiencias en los albergues del Sistema DIF

afectaron emocionalmente a las niñas y niños que fueron institucionalizados allí, previo a su traslado a la casa hogar Casa Infantil AMMI I.A.P., acentuando la problemática presentada en su ingreso.

Objetivo 3 Planteado

Establecer la dimensión estética de la expresión y la experiencia artística en las niñas y los niños de la casa hogar Casa Infantil AMMI I.A.P. para diseñar estrategias que detonen la autoexpresión, construcción y autorreconocimiento como vías para la formación de su identidad individual.

Objetivo 3 Cumplido

La disfunción en su familia de origen y el proceso de institucionalización que experimentaron las niñas y niños de la Casa Infantil AMMI I.A.P. condicionaron una limitada sensibilidad y experiencia estética, que inhibieron su capacidad expresiva y afectaron su desarrollo psicosocial.

Desde la relación del arte con la inteligencia emocional se realizó el diseño de las actividades artísticas que integraron el proyecto de intervención, a fin de propiciar en las niñas y niños de la Casa Infantil AMMI I.A.P. experiencias de introspección y extrospección que les permitieran alcanzar un mejor conocimiento de sí mismos, para fortalecer la autoconciencia, autoconocimiento y autoestima.

Estas estrategias fueron cuidadosamente planeadas de forma secuencial en tres módulos temáticos, para lograr el cumplimiento de este objetivo. En el Módulo 1, las actividades se enfocaron en el desarrollo de la autoconciencia de niñas y niños, buscando explorar, conocer y reconocer las emociones básicas de la alegría, la tristeza, el enojo y el miedo. En el Módulo 2, mediante las actividades artísticas, se propició el fortalecimiento de la identidad individual a través del autoconocimiento, la autoexpresión y la autorrepresentación. En el Módulo 3, las estrategias se dirigieron al desarrollo de empatía y habilidades sociales, pues mejorar su ámbito colectivo favorece un correcto proceso de individualización.

De esta manera, las estrategias diseñadas atenuaron la problemática abordada, con lo que se dio cumplimiento a este objetivo.

4.2 Hipótesis Establecidas e Hipótesis Comprobadas

La afirmación de los supuestos hipotéticos en torno a la problemática establecida sobre la alteración en el proceso de construcción de la identidad individual de las niñas y niños de la casa hogar Casa Infantil AMMI I.A.P., se pudo determinar mediante el contraste con las tres hipótesis comprobadas.

Hipótesis 1 Establecida

La integridad, interacción e identidad individual de las niñas y los niños de la casa hogar Casa Infantil AMMI I.A.P. se construyen desde una identidad colectiva institucionalizada.

Hipótesis 1 Comprobada

Dado que las niñas y niños de la casa hogar forman parte de una población institucionalizada, donde comparten una rutina de vida y bajo la tutela de personas externas a sus familias de origen, era vital para el desarrollo adecuado de su proceso de individualización que se propiciara paralelamente la integración de sus miembros. Fue evidente durante la aplicación del proyecto que el grupo estaba dividido en células antagónicas, lo que dificultaba el adecuado funcionamiento como un espacio familiar sustituto; se presentaban conductas agresivas entre ellos, competencia y rivalidad, descalificaciones y agravio ante la obligación de adoptar costumbres ajenas a su núcleo de procedencia.

En este contexto, y a través de las actividades artísticas diseñadas para fortalecer su identidad colectiva desde su condición de institucionalización, se crearon nuevos espacios de convivencia entre ellos, nuevos vínculos y nuevas maneras de relacionarse, propiciando con ello el reconocimiento y aceptación de los otros como parte de su propia realidad. Lo anterior no sólo mejoró su entorno

colectivo, sino propició la definición de su esfera individual, con lo que se pudo comprobar la hipótesis correspondiente.

Hipótesis 2 Establecida

La condición de la infancia institucionalizada en la que viven las niñas y los niños de la casa hogar Casa Infantil AMMI I.A.P. determina la formación de su identidad individual desde la colectividad.

Hipótesis 2 Comprobada

Partiendo del concepto de identidad como un proceso dinámico y cambiante, que se define en las semejanzas y diferencias con los otros para asumir lo individual y lo colectivo, se entiende a la persona, primero, como un ser social que poco a poco se va individualizando. En ese sentido se abordó, en primera instancia, la colectividad del grupo desde su institucionalización, como la base que las niñas y niños requieren para emprender su propio desarrollo personal.

Al provenir de contextos y circunstancias disímiles, esa colectividad carecía de integración, generando frecuentes conflictos entre sus miembros. La limitada asertividad de su conducta condicionaba un ambiente grupal carente de armonía y respeto, inadecuado para el desarrollo y regulación de su inteligencia emocional. De esta manera, se inhibía de forma significativa la construcción integrada y positiva de su esfera individual, que hizo necesaria la ejecución de la intervención artística educativa. Al trabajar actividades colaborativas desde el arte, como parte del proyecto, se avanzó hacia una identidad colectiva más estructurada, acorde a sus propias características de población institucionalizada.

Hipótesis 3 Establecida

La expresión a través de la experiencia artística en las niñas y los niños de la casa hogar Casa Infantil AMMI I.A.P. detona la autoexpresión, construcción y autorreconocimiento como aspectos que favorecen la formación de su identidad individual.

Hipótesis 3 Comprobada

Mediante la experiencia artística se detonó en el grupo de niñas y niños la observación, reflexión y expresión de sí mismos que les condujo a favorecer la construcción de su identidad personal. El desarrollo de su creatividad e imaginación con la estimulación de sus sentidos y la exploración de sus gustos, temores y expectativas a través del desarrollo de actividades artísticas les permitió conocerse, relacionarse y transformar positivamente la percepción que tenían de sí mismos, acrecentando su autoconciencia, autorreconocimiento y autoexpresión.

Desde el trabajo de la inteligencia emocional a través de la plástica, el teatro, la música, la danza y la literatura, tal como apunta Bisquerra (2021), mejoraron su capacidad de introspección y habilidades sociales, lo que favoreció el proceso de formación de su identidad individual, que fue evidente en el grupo durante el desarrollo del proyecto, dando con ello cumplimiento a la hipótesis planteada.

4.3 Preguntas de Investigación y Respuestas de Investigación

El presente proyecto de investigación sugirió, a partir de la problemática planteada, preguntas de investigación sobre la afectación que el proceso de institucionalización ocasiona en la formación de la identidad individual de niñas y niños de la casa hogar Casa Infantil AMMI I.A.P., preguntas que fueron respondidas desde su relación con las hipótesis de trabajo y los objetivos planteados.

Pregunta de Investigación 1

¿Es posible construir una identidad colectiva institucionalizada mediante el desarrollo de la integridad, interacción e identidad individual de las niñas y los niños de la casa hogar Casa Infantil AMMI I.A.P.?

Respuesta de Investigación 1

El desarrollo del proyecto de investigación permitió determinar la importancia de un proceso adecuado de socialización en las niñas y niños de la Casa Infantil

AMMI I.A.P. como base de construcción para una personalidad individual integrada y bien definida. La comunicación asertiva entre los miembros del grupo se tornó fundamental en la búsqueda de un ambiente armonioso para propiciar la modificación de las condiciones de sociovulnerabilidad que motivaron su ingreso en la casa hogar y que la institucionalización acentuó. Por provenir de un contexto de disfunción familiar, con relaciones inadecuadas entre sus elementos, con maltrato y abuso hacia ellos, su interacción colectiva se desenvolvía entre conductas agresivas-defensivas, replicando lo que ellos vivieron en sus primeros años. Ante tal situación, el trabajo con su inteligencia emocional desde el arte, esencialmente referido a las habilidades sociales y la empatía, evidenció que es posible mejorar sus relaciones interpersonales mediante el conocimiento y respeto a las diferencias entre ellos, en paralelo con la formación de nuevos ámbitos de convivencia donde se asuman como una familia reconstituida, con una identidad en colectivo bien integrada desde su institucionalización.

Pregunta de Investigación 2

¿Cuáles son los aspectos que definen la infancia institucionalizada de las niñas y los niños de la casa hogar Casa Infantil AMMI I.A.P. para determinar el desarrollo de su identidad individual?

Respuesta de Investigación 2

A partir de la fundamentación y ejecución del proyecto de investigación fue posible definir las características de la infancia institucionalizada del grupo. Desde las circunstancias específicas de ingreso a centros de asistencia social, tanto de albergues del Sistema Nacional DIF como en la Casa Infantil AMMI I.A.P, se determinó la condición de vulnerabilidad que presenta cada uno de ellos. Este entorno de violencia, inseguridad y abuso, con maltrato físico, verbal y emocional en su núcleo familiar originario les generó el desarrollo de un apego inadecuado, que los condicionó a presentar baja autoestima y sentimientos de inferioridad, con conductas agresivas y períodos de depresión alternados. Su afrontamiento a

situaciones de cambio y estrés es inadecuado, del tipo evitativo-temeroso, que propicia el aislamiento y limita su inserción gratificante en ámbitos sociales diversos.

Estos antecedentes de formación socioafectiva deficiente se acentuaron con su institucionalización, que les generó desarraigo e inhibición de su esfera individual. Por tanto, al conformarse su ámbito colectivo identitario por estos aspectos que determinan su infancia institucionalizada, su proceso de individualización no se ha dado de forma apropiada. En este sentido se reconoce la vital importancia que un espacio de afecto y confianza, de seguridad emocional y de armonía en lo colectivo, representa para la formación de la personalidad individual.

Pregunta de Investigación 3

¿Cuál es la dimensión estética de la expresión y la experiencia artística de las niñas y los niños de la casa hogar Casa Infantil AMMI I.A.P. que permita detonar la autoexpresión, construcción y autorreconocimiento para la formación de su identidad individual?

Respuesta de Investigación 3

La privación sociocultural que experimentaron las niñas y niños de la Casa Infantil AMMI I.A.P. por causa de su violento entorno familiar originario, propició una condición de escasa estimulación de los procesos afectivos y de transmisión cultural, que les limitaron en su expresión cognitiva y emocional. Después de haber ingresado a la casa hogar, algunos de los integrantes del grupo fueron iniciados en actividades musicales, con buena aceptación por parte de ellos. Sin embargo, al no realizarse de manera asidua, los beneficios de la experiencia artística no fueron suficientemente significativos para impulsar un afrontamiento efectivo de las demandas de relación social en su ambiente institucionalizado. Se insistió, por parte de los cuidadores, en la gestión de otras opciones de actividades artísticas para niñas y niños de la casa hogar, aunque con la misma característica de discontinuidad.

Desde este contexto, la experiencia estética que les proporcionó la intervención artística educativa fue un detonante para favorecer procesos simbólicos de introspección y extrospección, que, al aplicarse de manera organizada y secuencial, propició el desarrollo de sensibilidades y habilidades socioemocionales para el autoconocimiento y la autorrepresentación, lo que permitió modificar la percepción de sí mismos, favoreciendo su proceso de construcción identitario, tanto en su esfera individual como colectiva.

4.4 Resultados Esperados y Resultados Obtenidos

En este apartado se presentan los resultados esperados contrastados con los resultados obtenidos tras la aplicación de la intervención artística educativa del proyecto de investigación *Construcción identitaria y mediación artística en niñas y niños institucionalizados en casa hogar*.

Resultado Esperado 1

Desarrollo de estrategias de integridad, interacción e identidad individual para las niñas y niños de la casa hogar Casa Infantil AMMI I.A.P. desde una identidad colectiva institucionalizada.

Resultado Obtenido 1

Desde el diseño de la intervención artística educativa se desarrollaron instrumentos y actividades que estimularan la inteligencia emocional de las niñas y niños, para favorecer su construcción identitaria. El esquema planteado para la ejecución de las sesiones permitió estructurar, de manera ordenada y progresiva, tres líneas de acción modulares para fomentar la integración de los ámbitos individual y colectivo de su personalidad.

El Módulo 1 se enfocó en el conocimiento y reconocimiento de las emociones básicas, para detonar la autoconciencia y autorregulación; en el Módulo 2 las actividades enfatizaron el fortalecimiento de la identidad individual desde el autoconocimiento, autoexpresión y autorrepresentación, mientras que en el Módulo

3 se favoreció el proceso de definición de la identidad individual desde su identidad colectiva institucionalizada, a través de empatía y habilidades sociales.

Resultado Esperado 2

Análisis de los aspectos que definen la infancia institucionalizada de las niñas y los niños de la casa hogar Casa Infantil AMMI I.A.P. para el desarrollo de su identidad individual.

Resultado Obtenido 2

Se analizaron fundamentada y detalladamente los aspectos que caracterizan la personalidad de niñas y niños de la casa hogar, en función de la afectación que les produjo la institucionalización en este centro asistencialista y que acentuó su estado de vulnerabilidad socioemocional. Inseguridad, baja autoestima, conductas agresivas, períodos de ansiedad y depresión, desarraigo y apego inadecuado fueron las condiciones en común que presentaron los miembros del grupo y, por ende, caracterizan su infancia institucionalizada.

Visibilizar tales aspectos permitió definir, desde el arte y la educación, las estrategias que pudieran modificarlos y conducir a los infantes a la construcción de una identidad individual mejor definida e integrada, a fin de favorecer su inserción positiva en la sociedad.

Resultado Esperado 3

Establecimiento de la dimensión estética de la expresión y experiencia artísticas en las niñas y los niños de la casa hogar Casa Infantil AMMI I.A.P. y diseño de estrategias que detonen la autoexpresión, construcción y autorreconocimiento como vías para la formación de su identidad individual.

Resultado Obtenido 3

Dadas sus condiciones de origen, que se desprenden de un contexto de disfuncionalidad familiar, las niñas y niños del grupo tuvieron un acceso limitado a

oportunidades para desarrollar, mediante experiencias artísticas, su sensibilidad y expresividad estética.

A partir de las experiencias estéticas propiciadas por el proyecto de intervención, que favorecieron su autorreconocimiento y autoexpresión, se expandió notablemente la dimensión estética del grupo. Desde la mediación artística fue posible detonar y acompañar procesos de creación simbólica y espacios de expresión emocional a través del uso de diversos materiales y lenguajes, en libertad y sin juicios que inhibieran su desarrollo. La dimensión individual y colectiva de su personalidad fue explorada y fortalecida en la praxis de las actividades artísticas, lo que facilitó que el proceso de individualización se viera estimulado. En particular, el Módulo 2 del proyecto de intervención artística educativa se enfocó en desarrollar la autoexpresión y el autoconocimiento, para que su identidad personal fuera definiéndose consecuente a la mejoría de las relaciones interpersonales.

Por lo anteriormente descrito, se alcanza la obtención de los resultados esperados para este proyecto de investigación.

Conclusiones

El proyecto de investigación *Construcción identitaria y mediación artística en niñas y niños institucionalizados en casa hogar*, abordó la condición de vulnerabilidad derivada del maltrato físico y emocional experimentada por un segmento de población infantil. Al provenir de contextos familiares disfuncionales que afectan su integridad y ser insertados en centros de asistencia social, ven acentuada su problemática de ingreso por la alteración en la construcción de su identidad individual y colectiva, a consecuencia de su institucionalización en una casa hogar. Tales condiciones los colocan en desventaja frente a las perspectivas de una vida adulta productiva y plena.

Si bien la casa hogar, como centro asistencialista, provee cuidados básicos en cuanto a vivienda, alimentación, salud y educación, las niñas y niños ingresados deben sujetarse a los reglamentos y sanciones preestablecidas, lo que detona un proceso de institucionalización que afecta su desarrollo psicosocial. La casa hogar Casa Infantil AMMI I.A.P., pese a su modelo de cuidados familiares, no logra abarcar la esfera emocional de su población, lo que provoca un impacto negativo en la formación de su identidad personal generado por la homogeneización artificial de los comportamientos y condiciones del grupo de infantes, inhibiéndose su carácter individual y alterando el proceso de subjetivación, en una evidente afectación de su desarrollo biopsicosocial, autoconocimiento y autoexpresión.

Desde el propio concepto de identidad, se entiende que se trata de un proceso dinámico que implica construcción, reconstrucción y redefinición, donde se entrelazan el yo con el otro y con lo otro. Es decir, no hay identidad individual sin la participación de la colectividad donde se inserta el sujeto, que, en las similitudes y diferencias con aquellos que forman parte de su entorno, se va definiendo a sí mismo. Este autorreconocimiento, por tanto, implica dialogar en busca de acuerdos para mejorar las relaciones interpersonales, entendiendo que, en esa interacción, el individuo también tiene una participación activa en la conformación de la identidad social. Por tanto, para establecer las dimensiones individual y colectiva en la

identidad de las niñas y los niños de la casa hogar, se requiere detonar en ellos un proceso subjetivo de autorreflexión, que conduzca a la determinación de los atributos particulares que les confieren unicidad, desde una actitud de confianza en sí mismos.

Sobre esta base, los proyectos inter y transdisciplinarios como el de *Construcción identitaria y mediación artística en niñas y niños institucionalizados en casa hogar*, suman a la voluntad de atender a los infantes que experimentan dichos procesos de institucionalización, en detrimento de su propia individualidad. Para revertir los efectos limitantes de esta situación, como la baja autoestima y las conductas agresivas-depresivas, se reconoce como indispensable el desarrollo de estrategias de atención que los modifiquen, para alcanzar una personalidad holística mediante el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales.

El arte, entonces, como vehículo de expresión e interacción social, se ha constituido en un importante apoyo para intervenir contextos comunitarios con esta problemática. Experiencias estéticas, desarrollo de habilidades socioemocionales y procesos simbólicos, democratización de la cultura e inclusión, son algunas de las perspectivas desde las cuales se expande la esfera de acción de las actividades artísticas que benefician a los grupos vulnerables. Es aquí donde entra en juego la mirada multi, inter y transdisciplinaria de la que emerge la mediación artística como forma de intervención, desde el arte y la educación, con un individuo o grupo que experimenta algún tipo de exclusión social, como es el caso de los infantes institucionalizados.

Ante el maltrato y la deprivación cultural que experimentan estos menores, la creación de proyectos enfocados en atenuar su vulnerabilidad a través de actividades artísticas representan un punto de inflexión para modificar su conducta y favorecer su integración saludable en la comunidad. Dado que, tanto el conocimiento del mundo interior como la interacción con el otro se gestan a través de las emociones, es vital conocerlas y reconocerlas para estar en capacidad de regularlas. Propiciar experiencias estéticas en las niñas y niños estimula sus sentidos, su capacidad de observación, de reflexión y de expresión, lo que conduce

a la construcción de un entorno armonioso, con relaciones intrapersonales e interpersonales asertivas. Así, el desarrollo de la inteligencia emocional a través del arte propicia su autoconciencia, autorregulación, autoestima, empatía y habilidades sociales, para favorecer la construcción de su identidad, tanto en su ámbito individual como colectivo.

La aplicación de la intervención artística educativa en el grupo de niñas y niños de la casa hogar Casa Infantil AMMI I.A.P., permitió analizar los aspectos que caracterizan su personalidad institucionalizada, para, en función de ellos, desarrollar instrumentos y actividades que estimularan su inteligencia emocional y expandieran su dimensión estética desde la mediación artística. Si bien se presentaron diversas barreras de aprendizaje que limitaron o impidieron el desarrollo de algunas sesiones de trabajo, fue notable el avance en el reconocimiento y regulación de sus habilidades socioemocionales, así como la definición de su personalidad individual desde su colectividad.

El proyecto *Construcción identitaria y mediación artística en niñas y niños institucionalizados en casa hogar*, llevado a cabo con población de la casa hogar Casa Infantil AMMI I.A.P., de entre 9 y 12 años de edad, tuvo también un impacto positivo en sus habilidades cognitivas, traduciéndose en una mayor concentración en clase y destrezas visomotoras en sus labores académicas, que benefició su desempeño escolar y ambiente áulico. Al término del proyecto, se percibió el ejercicio de su derecho al autoconocimiento y la autoexpresión como vías para construir una identidad propia, integrada y positiva, con una mejor perspectiva para una vida adulta equilibrada.

Asimismo, la evaluación de esta experiencia permite visualizar algunos puntos susceptibles de modificación, a fin de mejorar los resultados en futuras réplicas con otros grupos. Entre ellos, se evidenció la importancia de incluir el diseño de instrumentos de evaluación para momentos puntuales en el desarrollo de la intervención, a partir de los que se apliquen retroalimentaciones individuales más enfocadas, con las correspondientes adaptaciones curriculares. Igualmente, es sustantivo proporcionar al personal de la institución una o dos sesiones de

sensibilización previa a la ejecución de la intervención artística educativa, para exponer a detalle los objetivos, técnicas y beneficios esperados, y con ello, hacerles partícipes activos y comprometidos con el proyecto.

Finalmente, se evidencia que falta mucho por hacer para que la correspondencia entre la legislación que protege los derechos de niñas y niños y la realidad que experimentan sean equivalentes. Para abonar a que esa distancia se reduzca, los proyectos de mediación social a través del arte representan, de acuerdo a los resultados obtenidos en este proyecto de investigación, pasos hacia adelante.

Referencias

- Aldeas Infantiles SOS México. (29 de Abril de 2014). *Las niñas y niños tienen derecho a vivir y crecer en una familia y participar en comunidad*.
<https://www.aldeasinfantiles.org.mx/noticias/recaudacion-de-fondos/el-derecho-a-vivir-y-crecer-en-una-familia>
- Amo Usanos, R. (2022). La identidad: definición, fundamentos y estado de la cuestión. *Scripta fulgentina* (63-64), 7-22.
<https://www.comillas.edu/noticias/la-identidad-definicion-fundamentos-y-actualidad/>
- Antoni, M., y Zentner, J. (2014). *Las cuatro emociones básicas*. Herder.
- Argüello, J., González, M. A., y Joubert, M. (25-28 de Noviembre de 2015). *Niños institucionalizados: cómo desarrollan la identidad y el apego*. VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Buenos Aires: Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.
- Arnoletto, E. J. (2007). *Glosario de conceptos políticos usuales*. (EUMEDNET, Ed.)
https://www.academia.edu/4790319/Eduardo_Jorge_Arnoletto_GLOSARIO_DE_CONCEPTOS_POL%C3%8DTICOS_USUALES_1_DICES_Diccionarios_en_Internet_de_las_Ciencias_Econ%C3%B3micas_y_Sociales
- Arrom, S. M. (2016). Reflexiones sobre la historia de la asistencia social: una visión crítica del relato nacional. *Ulúa* (28), 197-212.
<https://ulua.uv.mx/index.php/ulua/article/view/2534>
- Ballesté Chorén, M. (2018). Identidad: entre Descartes y Lacan. *Capitel*.
<https://capitel.humanitas.edu.mx/identidad-entre-descartes-y-lacan/>
- Bárcenas Barajas, K. B. (2012). Las familias mexicanas: de la institución al movimiento. Trayectorias, significados e imaginarios en la configuración de la diversidad familiar. (U. F. Goiás, Ed.) *Sociedade e Cultura*, 15, 263-274.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70325252003>

- Barreno Jardí, C. (1 de Septiembre de 2011). Zygmunt Bauman y la sociedad líquida. *Esfinge*. <https://www.revistaesfinge.com/2011/09/zygmunt-bauman-y-la-sociedad-liquida/>
- Bisquerra Alcina, R. (Enero-Junio de 2021). Educación emocional y bienestar: por una práctica científicamente fundamentada. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar* (1), 9-29. https://ri.iberomex.mx/bitstream/handle/iberomex/6042/RiEEB_01_01_09.pdf?sequence=1
- Blanco, M. y Pacheco, E. (2011). *Tiempos históricos, contextos sociopolíticos y la vinculación familia-trabajo en México: 1950-2010*. Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM. <https://repositorio.unam.mx/contenidos/5019210>
- Blázquez Bonilla, E. (2017). La asistencia social en México. Una mirada desde el SNDIF. (U. A. Manizales, Ed.) *Ánfora*, 24(43), 189-212. <https://www.redalyc.org/journal/3578/357853553008/html/>
- Bowlby, J. (2009). *Una base segura. Aplicaciones clínicas de una teoría del apego*. Paidós.
- Calderón Rodríguez, M., González Mora, G., Salazar Segnini, P. y Washburn Madrigal, S. (2012). *Aprendiendo sobre emociones. Manual de educación emocional*. San José, Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana. https://www.academia.edu/37200507/APRENDIENDO_SOBRE_LAS_EMOCIONES_Manual_de_Educaci%C3%B3n_Emocional
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2010, 19 de agosto). *Ley para la Protección de los Derechos de niñas, niños y adolescentes*. Diario Oficial de la Federación. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/211050/10_Ley_para_la_Proteccion_de_los_Derechos_de_Ni%C3%B1as_y_Adolescentes.pdf
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2024, 1 de abril). *Ley de Asistencia Social*. Diario Oficial de la Federación. <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LASoc.pdf>

- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2024, 7 de junio). *Ley General de Salud*. Diario Oficial de la Federación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGS.pdf>
- Casa infantil AMMI I.A.P. (2017). *¿Quiénes somos?* <https://www.casainfantilammi.org/index.php/nosotros/>
- Casado Flores, J., Díaz Huertas, J. A. y Martínez González, C. (1997). *Niños maltratados*. <https://books.google.com.ec/books?id=p9zH8tVQGLgC&printsec=copyright#v=onepage&q&f=false>
- Castillo, G. (17 de julio de 2019). Fomentan la cultura y el arte en casas hogar. *El Sol de Córdoba*. <https://www.elsoldecordoba.com.mx/local/fomentan-la-cultura-y-el-arte-en-casas-hogar-en-cordoba-3914135.html>
- Centro de Información y Documentación sobre la Asistencia Social DIF. (2002). *Modelo de Atención de Casa-hogar Niñas*. <https://sitios1.dif.gob.mx/cenddif/wp-content/uploads/2020/09/4-Modelo-de-Atencion-de-Casa-Hogar-Ninas.pdf>
- Clares López, J. (2018). *La expresión y comunicación emocional como base de la creatividad*. Universidad de Sevilla. http://congreso.us.es/ciece/web/wp-content/uploads/2016/08/lib_Ciece_17.pdf
- Cobos Bustamante, D. (2012). *Modelos de educación artística*. https://www.researchgate.net/publication/321066863_MODELOS_DE_EDUCACION_ARTISTICA
- Consejo Nacional de Población. (4 de marzo de 2012). Gobierno de México: http://www.conapo.gob.mx/en/CONAPO/4_de_Marzo_Dia_de_la_Familia
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [Const.]. (2024, 22 de Marzo). *Artículo 3 [Título I]*. Diario Oficial de la Federación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [Const.]. (2024, 22 de Marzo). *Artículo 4 [Título I]*. Diario Oficial de la Federación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>

- Daros, W. R. (2002). *En la búsqueda de la identidad personal. Problemática filosófica sobre la construcción del "yo" y su educación*. Universidad del Centro Educativo Latinoamericano.
- de Barros Camargo, C. y Hernández Fernández, A. (Octubre de 2016). Función simbólica y representaciones mentales. Un enfoque desde el lenguaje. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 2(4), 189-200.
<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4244/3469>
- Delgado Ruiz, K. y Barcia-Briones, M. F. (Diciembre de 2020). Familias disfuncionales y su impacto en el comportamiento de los estudiantes. *Polo del conocimiento*, 5(12), 419-433.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8042551.pdf>
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- DIF Durango. (2022). *Antecedentes*. <https://www.difdurango.gob.mx/antecedentes/>
- Eisner, E. W. (2020). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós.
- Erikson, E. (1993). *Infancia y sociedad*. Lumen-Hormé S.A.E.
- Fletes Corona, R. (2004). Asistencia social: alcances y limitaciones. *Estudios Jaliscienses*(55), 48-63.
<http://www.estudiosjaliscienses.com/2004/02/02/num-55/>
- Gadea de Nicolás, L. (2016). *La vida afectiva. Niños felices*. Siglo Veintiuno.
- Gadea de Nicolás, L. (2017). *La inteligencia humana y su desarrollo. Niños inteligentes*. Siglo Veintiuno.
- Gardner, H. (1997). *Arte, mente y cerebro*. Paidós.
- Giddens, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Península.
- Giménez, G. (2010). Cultura, identidad y procesos de individualización. *Conceptos y fenómenos fundamentales de nuestro tiempo*. UNAM.
https://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/625trabajo.pdf

- Gobierno de Morelos. (17 de enero de 2021). *Promueve la SCT el arte como herramienta para reestructuración social*.
<https://morelos.gob.mx/?q=prensa/nota/promueve-styc-arte-como-herramienta-para-reestructuracion-social>
- Goffman, E. (2001). *Internados*. Ensayo sobre la situación social de los enfermos mentales. Amorrortu.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- González Pastor Toledo, L. F. y Ríos Miranda, A. (Enero-junio de 2020). La infancia institucionalizada: mecanismos de control y tecnologías del yo. *Política y Cultura*(53), 9-38.
https://www.researchgate.net/publication/364987000_Articulo_La_infancia_institucionalizada_mecanismos_de_control_y_tecnologias_del_yo
- González Pérez, M. A. (2017). La familia mexicana: su trayectoria hasta la posmodernidad, crisis y cambio social. *Psicología Iberoamericana*, 25, 21-29. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133957571003>
- Gutiérrez Capulín, R., Díaz Otero, K. Y. y Román Reyes, R. P. (2016). El concepto de familia en México: una revisión desde la mirada antropológica y demográfica. *Ciencia Ergo Sum*, 23(3), 219-228.
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/104/10448076002/html/index.html>
- Hernández López, N. E. (2016) *Estrés y afrontamiento en niños institucionalizados y en niños no institucionalizados* [Tesis de especialidad, Universidad Nacional Autónoma de México].
<https://repositorio.unam.mx/contenidos/ficha/estres-y-afrontamiento-en-ninos-institucionalizados-y-en-ninos-no-institucionalizados-322005>
- Huerta Lara, M. (2006). *La Asistencia Social en México*. Repositorio Institucional de la Universidad Veracruzana: <https://cdigital.uv.mx/handle/HuertaLaraMaria>
- Ibarra Ibáñez, A. N. y Romero Mendoza, M. P. (2017). Niñez y adolescencia institucionalizadas en casas hogar. *Revista electrónica de Psicología Iztacala*, 20(4), 1532-1550.
<https://revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/62818>

- Issin, F. (2021) *La función simbólica según las corrientes psicológicas de Jean Piaget y Lev S. Vygotsky* [Trabajo de Integración Final, Pontificia Universidad Católica Argentina].
<https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/15143/1/funci%C3%B3n-simb%C3%B3lica-seg%C3%BAAn-corrientes.pdf>
- Lorenzo, M. D. (2018). Debates actuales sobre la asistencia y la pobreza: reflexiones desde la historia de México, 1857-1930. *Tempo*, 24(2), 285-305. doi:<https://doi.org/10.1590/tem-1980-542x2018v240206>
- Macedo, K. (9 de junio de 2022). A través del arte y cultura el colectivo "Sueños viajeros sin fronteras" apoya en albergues migrantes. *Debate*.
<https://www.debate.com.mx/cultura/A-traves-del-arte-y-cultura-el-colectivo-Suenos-viajeros-sin-fronteras-apoya-en-albergues-migrantes---20220609-0009.html>
- Martín-Cala, M. y Tamayo-Megret, M. (2013). Funciones básicas de la familia. Reflexiones para la orientación psicológica educativa. *EduSol*, 13(44), 60-71.
<https://www.redalyc.org/pdf/4757/475748683007.pdf>
- Mercado Maldonado, A. y Hernández Oliva, A. V. (2010). El proceso de construcción de la identidad colectiva. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales* (53), 229-251. <https://convergencia.uaemex.mx/article/view/1150/870>
- Morales Gómez, S. M. (2015). La familia y su evolución. *Perfiles de las ciencias sociales*, 127-155. <https://ri.ujat.mx/bitstream/20.500.12107/2557/1/1038-907-A.pdf>
- Moreno González, A. (2010). La mediación artística: un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2(52), 1-9.
https://www.researchgate.net/publication/42596813_La_mediacion_artistica_un_modelo_de_educacion_artistica_para_la_intervencion_social_a_traves_del_arte
- Moreno González, A. (2016). *La mediación artística. Arte para la transformación social, la inclusión social y el desarrollo comunitario*. Octaedro.

- Morón Macías, M. C. (2010). La inteligencia emocional en la infancia. *Temas para la educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza* (9), 1-10. <https://www.studocu.com/co/document/politecnico-grancolombiano/psicologia-clinica/la-inteligencia-emocional-en-la-infancia/67888740>
- Navarrete-Cazales, Z. (2015). ¿Otra vez la identidad? Un concepto necesario pero imposible. *SciELO. Revista de investigación científica*, 20(65). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000200007
- Organización de las Naciones Unidas. (marzo de 2024). *Objetivos de desarrollo sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Ortega Aguilar, B. y Rodríguez López, B. E. (2002) *Factores de personalidad en menores institucionalizados y no institucionalizados* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México]. <https://ru.dgb.unam.mx/bitstream/20.500.14330/TES01000309004/3/0309004.pdf>
- Palummo, J. (2013). *La situación de niños, niñas y adolescentes en las instituciones de protección y cuidado de América Latina y el Caribe.* <https://www.relaf.org/biblioteca/UNICEFLaSituaciondeNNAenInstitucionesenLAC.pdf>
- Pérez Godínez, E. G. y Reyes Rodríguez, J. H. (2005) *Niños abandonados en la casa cuna Tlalpan* [Tesina de licenciatura, Universidad Autónoma Metropolitana]. <http://148.206.53.231/tesiuami/UAMI12893.pdf>
- Pérez Muñoz, M. (2002). La educación a través del arte en la Educación Social. Los espacios laborales y la investigación en educación a través del arte. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*(9), 287-298. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=995041>
- Peters, T. (2020). ¿Qué es la mediación artística? Un estado del arte de un debate en curso. *PAAKAT: revista de tecnología y sociedad*. <http://corima.udgvirtual.udg.mx/index.php/corima/article/view/7134/6552>

- Piaget, J. e Inhelder, B. (2015). *Psicología del niño*. Morata, S. L.
- Planella, J. (2008). Educación social, acompañamiento y vulnerabilidad: hacia una antropología de la convivencia. *Revista Iberoamericana de la Educación*, 5(46), 1-14. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2729538>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2020). *Guía para el desarrollo de habilidades socioemocionales a través de actividades artísticas. Elementos conceptuales, teóricos y pedagógicos*. <https://docplayer.es/196654568-Guia-para-el-desarrollo-de-habilidades-socioemocionales-a-traves-de-actividades-artisticas.html>
- Ramírez Serrano, L. A. (2007) *El funcionamiento familiar en familias con hijos drogodependientes (Un análisis etnográfico)* [Tesis doctoral, Universidad de Valencia]. <https://1library.co/document/6qmvrr4q-funcionamiento-familiar-familias-hijos-drogodependientes-analisis-etnografico.html>
- Retana Hernández, I. S., Mateos López, J., Olvera González, L. N. y Alvarado de Santiago, G. (2021). Problemas personales y sociales de los adolescentes institucionalizados. *Realidades*, 37-61. <https://realidades.uanl.mx/index.php/realidades/article/view/133/134>
- Sánchez Carlessi, H. (2017). Arte, creatividad y desarrollo humano. *Tradición. Revista de la Universidad Ricardo Palma*, 18-24. <https://pges.org.pa/wp-content/uploads/Arte-Creatividad-y-Desarrollo-Humano.pdf>
- Save the Children. (2009). *Pedagogía desde el arte. Manual de introducción* [Archivo PDF]. https://www.academia.edu/10250415/MANUAL_PEDAGOGIA_DESDE_EL_ARTE
- Secretaría de Educación Pública. (13 de agosto de 2018). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. <https://www.gob.mx/sep/articulos/aprendizajes-clave-para-la-educacion-integral?state=published>
- Secretaría de Educación Pública. (2023). *Estrategias para identificar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP)*.

<https://www.usebeq.edu.mx/PaginaWEB/Content/estudia/C2324/BAP%20Estrategias.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2023). *La Nueva Escuela Mexicana (NEM). Orientaciones para padres y comunidad en general.*

https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/030623_La%20Nueva%20Escuela%20Mexicana_orientaciones%20para%20padres%20y%20comunidad%20en%20general_COSFAC.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2023). *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. Ciclo escolar 2023-2024.*

<https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/03/Documento-Informativo-Plan-y-Programas-de-Estudio.pdf>

Secretaría de Salud. (2010). *Norma Oficial Mexicana NOM-032-SSA3-2010: Asistencia social. Prestación de servicios de asistencia social para niños, niñas y adolescentes en situación de riesgo y vulnerabilidad.*

<https://www.cndh.org.mx/documento/nom-032-ssa3-2010-asistencia-social-prestacion-de-servicios-de-asistencia-social-para#:~:text=2010%2C%20Asistencia%20social.-,Prestaci%20de%20servicios%20de%20asistencia%20social%20para%20ni%20ni%20ni%20y,situaci%20>

Suárez Palacio, P. A. y Vélez Múnera, M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Psicoespacios*, 12(20), 173-198.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6573534.pdf>

Toledo Jofré, M. I. (2012). Sobre la construcción identitaria. *Atenea*, 43-56.

https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-04622012000200004#n*

Uniradio Informa. (27 de septiembre de 2022). *Desarrollan creatividad a través de arte en niñez de Albergue Temporal.*

<https://www.uniradioinforma.com/tijuana/desarrollan-creatividad-traves-arte-ninez-albergue-temporal-n629545>

Universidad Continental. (2 de marzo de 2020). *Vive Cultura lleva actividades a niñas y adolescentes de albergue.*

<https://estudiantes.ucontinental.edu.pe/noticias/vive-cultura-lleva-actividades-a-ninas-y-adolescentes-de-albergue/>

Vera Noriega, J. Á. y Valenzuela Medina, J. E. (2012). El concepto de identidad como recurso para el estudio de las transiciones. *Psicología & Sociedade*, 24(2), 272-282. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=309326586004>

Vigotsky, L. (2015). *Psicología del arte*. Fontamara.

Zabala de Cosío, M. E. (1995). *Historia de la familia en México*. <https://ddd.uab.cat/record/190362>

Anexos

Anexo 1. Test Mesquite de Autoevaluación de Inteligencia Emocional Adaptado para Niños

NOMBRE _____ EDAD _____

1. Te encuentras en una reunión familiar o con amigos y pronto notas que la conversación ha elevado el nivel de la voz y que los participantes comienzan a enojarse. Sabiendo que conoces muy bien a ambas partes tú ¿qué haces?
 - a. Intentas cambiar de tema.
 - b. No haces nada.
 - c. Tratas de llamar a una de las partes en privado para evitar que la discusión salga de control.
 - d. Continúas comiendo y bebiendo.

2. ¿Crees que eres una persona a la que le cuesta expresar lo que le pasa?
 - a. Siempre
 - b. Casi siempre
 - c. Casi nunca
 - d. Nunca

3. Una persona que se siente angustiada y triste debe:
 - a. Ocultar lo que siente.
 - b. Decir lo que siente.
 - c. Decir lo que siente e intentar resolverlo.
 - d. No debe decir nada a nadie para que no se rían de él/ella.

4. Un amigo se ha enojado injustamente contigo. Tú:
 - a. Hablas con él en privado para preguntarle qué le ha sucedido.

- b. Te ocultas de él para no hablarle. Prefieres quedarte con la duda de lo que le ha ofendido.
 - c. Durante la noche recuerdas lo ocurrido y sufres.
 - d. Le preguntas a un amigo en común si sabe las razones del enojo de tu amigo contigo.
5. Para ti, padres e hijos deben:
- a. Esconder sus sentimientos y/o pensamientos.
 - b. Deben hablar entre ellos sobre lo que creen necesario sin límites.
 - c. Los padres nunca deben hablar con los hijos de sus angustias o problemas, pero los hijos sí deben hacerlo.
 - d. Nunca te lo habías preguntado y no sabes qué responder.
6. Cuando tienes que aguardar a que otros terminen de hablar tú:
- a. Te impacientas.
 - b. Comienzas a caminar ansiosamente.
 - c. Aguardas a que terminen y das tu opinión o dices aquello que tengas que decir.
7. Cuando has cometido un error, tú:
- a. Lo sabes porque tu conciencia te lo dice.
 - b. No sientes nada malo.
 - c. Te arrepientes y pides perdón a quien corresponda.
8. Un amigo tuyo llega a la escuela completamente desconsolado y llorando. Tú ¿Qué haces?
- a. Solamente le miras.
 - b. Te sientas a su lado y simplemente aguardas a que él te hable.

- c. Le preguntas que le ha pasado y esperas a que él responda. Si no lo hace simplemente colocas tu brazo en su hombro en señal de apoyo y comprensión.
- d. Le preguntas insistentemente cada 5 minutos que es lo que le ocurre.

Anexo 2. Productos Derivados de Actividades del Proyecto de Intervención

Figuras 3, 4 y 5

Escultura de alambre Mi alter ego.



Esta escultura simbolizaba la materialización del alter ego de las niñas y niños, donde ellos podían ir visibilizando los cambios y transformaciones que experimentaban en su identidad personal y representarlos, a medida que se desarrollaba la intervención artística educativa.

También evidenció la expansión de su expresión corporal, la conciencia de su autorrepresentación y la sensibilidad estética desarrollada, como se observa en el contraste de la Figura 3, elaborada en la primera sesión del proyecto, con las Figuras 4 y 5, trabajadas en las últimas sesiones.

Fue una de las actividades donde con mayor claridad se percibieron los cambios en su esfera emocional, con un autoconcepto positivo tangible en el resultado de su trabajo plástico.

Figuras 6 y 7

Pintura colectiva Puntos de encuentro



Puntos de encuentro fue una actividad colaborativa, donde niñas y niños exploraron coincidencias con sus pares mediante preguntas sobre sus gustos personales. Esos puntos en común los plasmaban a modo de círculos de colores, como símbolos de autorrepresentación y de autoconciencia, al asumirse parte de una colectividad y visibilizar su inserción positiva en ella. Aplicada al inicio y fin de la intervención artística educativa, como se muestra en las Figuras 6 y 7, permitió contrastar la dinámica de cada sesión y mostrar la integración colectiva lograda por cada niño y de forma grupal en el desarrollo del proyecto.

Figura 8

Técnica de relajación con dibujo ashurado



Como técnica de relajación para la gestión de la emoción básica del enojo se trabajó con plantillas de bocetos delineados, que ellos debían rellenar con dibujo ashurado. Esta actividad propició la concentración, la relajación y el desarrollo de la psicomotricidad fina en niñas y niños. Se acompañó con musicoterapia.

Figura 9

Gestión de la emoción básica de la alegría con dibujo de gis pastel



Esta actividad estuvo inspirada en una pintura de Douglas Girard, donde niñas y niños expresaron la emoción de la alegría mediante un dibujo con fondo de colores y una autorrepresentación de dicha emoción para ellos, como se observa en la Figura 9. Se eligió a este artista porque su obra capta elementos de la naturaleza y su combinación cromática para reflejar un estado de armonía.

La actividad fue producto de una adecuación curricular de contenido y material. Se recurrió al gis pastel para facilitar al grupo la experiencia estética en la mezcla de colores, luego de detectar limitada destreza plástica, con lo que se obtuvieron resultados positivos.

Figura 10

Juego didáctico con Autorretrato-Memorama



Esta actividad fue de autorrepresentación descriptiva y desarrollo de empatía, mediante temas detonantes de introspección y escucha activa. En tarjetas divididas en cuartos, escribieron sobre sus emociones y sentimientos: una cualidad, un sueño para el futuro, un súper poder que les gustaría tener y un miedo que deseaban vencer. Las tarjetas formaron un memorama, que obligaba a conocer el autorretrato de todos para obtener puntos en el juego didáctico que practicaron, como se muestra en la Figura 10, lo que lograron desarrollando la escucha activa.

Figuras 11, 12 y 13

Ejercicios de teatro de sombras



El objetivo de la técnica de teatro de sombras era explorar la capacidad expresiva del propio cuerpo, la corporalidad de las emociones y la sombra de la personalidad, lo que se puede apreciar en las Figuras 11, 12 y 13. Fue muy bien recibido por niñas y niños, que evidenciaron a través de su aplicación el avance logrado en el reconocimiento de la relación propiocepción-inteligencia emocional.

Figuras 14 y 15

Mosaicos de vitral y psicología del color



En esta sesión se utilizó el libro objeto *La gotita vacía*, para dar referencia de la relación entre las emociones y los colores. El grupo trabajó dos actividades. Una, donde se identificaron con el personaje principal del libro y llenaron el interior de su gota con algún elemento representativo de las emociones que experimentaron ese día, aplicando la psicología del color para elegir los colores del papel celofán (Figura 14). Eso les dirigió a un ejercicio de introspección y de observación de su entorno, para asimilar la influencia que elementos externos, como el color, tienen sobre su estado emocional.

En la Figura 15, se muestra la técnica del papel picado para recortar figuras, desarrollando habilidades de psicomotricidad fina y expresión creativa en la composición, para favorecer su sensibilidad estética.

Figuras 16 y 17

Elaboración de un cuento infinito y escritura creativa



En la actividad *La vida es cuento* se ejercitó la escritura creativa para detonar su autoexpresión al construir una historia donde plasmaron experiencias y gustos personales, a modo de cuento. También se propició la habilidad visomotora en la elaboración del soporte material del cuento infinito (Figura 17), la expresión plástica para ilustrarla y la empatía en el reconocimiento de los trabajos de los compañeros.

Figuras 18 y 19

Altorrelieve para expresión emocional y corporalidad



La actividad *Esculpiendo emociones* se dirigió a detonar la autoconciencia y la autoexpresión de las emociones desde la corporalidad, en particular a través de las manos. Se propició reflexión y reconocimiento de la comunicación no verbal mediante esta creación plástica con yeso, así como la integración de experiencias estéticas en su formación, apreciables en las Figuras 18 y 19.

Figuras 20 y 21

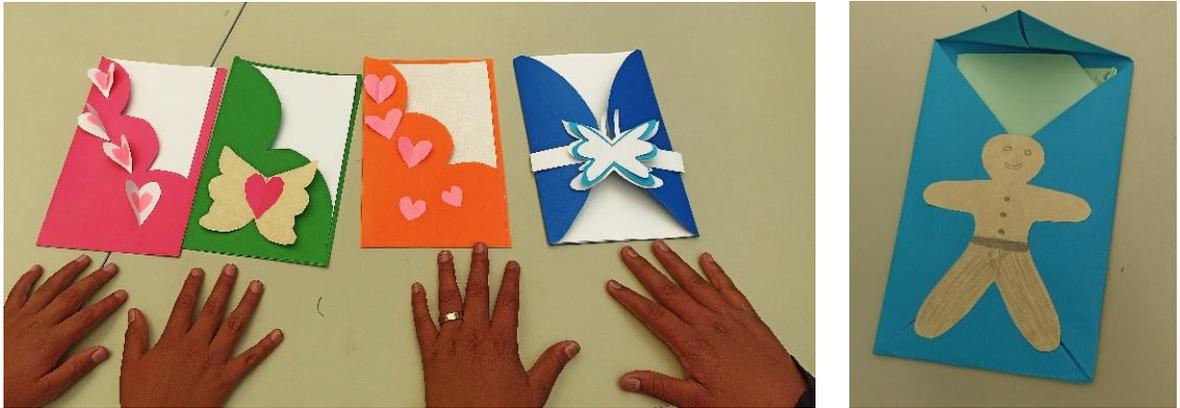
Máscara de fauna regional y tradiciones culturales



En la actividad *Ambientarte*, producto de una adaptación curricular, realizaron máscaras de animales de la región, con simbolismo prehispánico (Figuras 20 y 21), que favoreció el conocimiento de una tradición cultural como elemento identitario colectivo que brinda sentido de pertenencia. También propició la expresión corporal, con la imitación de los movimientos del animal elegido por ellos.

Figuras 22 y 23

Tarjetas y cartas personalizadas como nueva tradición



Las actividades *Tarjeta familiar* y *Buzón de la Casa AMMI* favorecieron la creación de una nueva tradición en su colectividad institucionalizada, mediante la práctica epistolar y la elaboración de tarjetas (Figuras 22 y 23). El ejercicio detonó la creatividad plástica y literaria, desde donde se fortalecieron la autoexpresión, la empatía y el sentido de pertenencia.

Figuras 24 y 25

Mosaicos con estarcido en relieve e identidad colectiva



Baúl de los recuerdos, como actividad colaborativa, tuvo el objetivo de generar un objeto simbólico, que les brindara sentido de pertenencia e integración en su colectividad institucionalizada, así como ejercitarse en la construcción de acuerdos y en su cumplimiento. Para lograrlo, tuvieron que desplegar la autorregulación y las habilidades sociales adquiridas hasta ese momento del proceso.

Elaboraron mosaicos con técnica de estarcido en relieve, como se observa en la Figura 24, y aplicación de *foil* dorado (Figura 25), donde cada uno preparó su propio diseño, que se integró al objeto colectivo, una caja con tapa que fungiría como su baúl-buzón, al que pudieran alimentar con sus creaciones artísticas dedicadas a algún miembro de su familia reconstituida.

Anexo 3. Instrumentos de Evaluación para Actividades de la Intervención Artística Educativa

Figura 26

Rúbrica de análisis para la actividad Autorretrato-Memorama

INDICADORES	NIVELES DE LOGRO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES				PARTICIPANTE
	ASERTIVO	EN PROCESO DE DESARROLLO INDIVIDUAL	REQUIERE ACOMPAÑAMIENTO	VULNERABLE	OBSERVACIONES
Autorreconocimiento y autoexpresión.	Reconoce y plasma la totalidad de las situaciones emocionales en su autorretrato. Muestra seguridad y creatividad en sus respuestas.	Reconoce la mayor parte de las situaciones emocionales en su autorretrato. Presenta pocas dudas en sus respuestas.	Reconoce y expresa algunas de las situaciones emocionales en su autorretrato. Se muestra inseguro sobre sus respuestas.	No reconoce ni expresa en su autorretrato ninguna de las situaciones emocionales solicitadas.	
Autoestima (confianza y motivación)	Participa en la totalidad de las dinámicas lúdicas, con interés, entusiasmo y respeto.	Participa en la mayor parte de las dinámicas lúdicas. Propicia algunas situaciones de desacuerdo.	Participa en algunas de las dinámicas lúdicas. Muestra poco entusiasmo e interés.	No participa en ninguna de las dinámicas lúdicas.	
Empatía (escucha activa y respeto)	Identifica en su totalidad las situaciones emocionales de los demás. Muestra interés y respeto a las respuestas compartidas.	Identifica la mayor parte de las situaciones emocionales de los demás. Cuestiona o se burla en algún momento de las respuestas compartidas.	Identifica algunas de las situaciones emocionales de los demás. Muestra poco respeto ante las respuestas compartidas.	No identifica ninguna de las situaciones emocionales de los demás y manifiesta antipatía con las respuestas compartidas.	
Habilidades sociales (resolución de conflictos)	Acepta y respeta la totalidad de reglas para el desarrollo de la actividad. Participa en la construcción de acuerdos.	Acepta y respeta la mayor parte de las reglas para el desarrollo de la actividad. Cuestiona algunas decisiones.	Cuestiona los acuerdos previos al desarrollo de la actividad y provoca algunos conflictos por el reparto de puntos en las dinámicas.	No acepta ni respeta ninguno de los acuerdos previos al desarrollo de la actividad, generando conflicto permanente con su actitud.	
<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="width: 15px; height: 15px; background-color: #f4a460; margin-right: 5px;"></div> Desarrollo del ámbito individual </div> <div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="width: 15px; height: 15px; background-color: #f4a460; margin-right: 5px;"></div> Desarrollo del ámbito bisagra (intrapersonal e interpersonal) </div> <div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="width: 15px; height: 15px; background-color: #f4a460; margin-right: 5px;"></div> Desarrollo del ámbito colectivo </div> </div>					

La rúbrica de análisis de la Figura 26, como instrumento de evaluación de la actividad Autorretrato-Memorama, se diseñó posteriormente a su aplicación con el grupo, como producto de la asignatura Evaluación en el arte para la educación inclusiva. Por esta razón, para su llenado individual, se recurrió al apoyo de la bitácora de la sesión correspondiente y la memoria del evento. Este ejercicio evidenció la importancia de incluir instrumentos de evaluación de las actividades artísticas como complemento y retroalimentación del proyecto de intervención.

Figura 27

Guía de observación para la actividad La vida es cuento

ASPECTOS A OBSERVAR	REGISTRO DE LO OBSERVADO EN : _____			
¿Creó un argumento y lo desarrolló en su cuento, incluyendo todos sus elementos estructurales?	Notable	Satisfactorio	En desarrollo	Requiere apoyo
¿Expresaron alguna situación emocional y/o de valores sociales en su historia?	Notable	Satisfactorio	En desarrollo	Requiere apoyo
¿Se percibieron avances en sus habilidades psicomotrices respecto a anteriores trabajos?	Notable	Satisfactorio	En desarrollo	Requiere apoyo
¿Hubo autoexpresión en la ilustración de su cuento infinito?	Notable	Satisfactorio	En desarrollo	Requiere apoyo
¿Mostraron actitudes de empatía y reconocimiento ante el trabajo del compañero?	Notable	Satisfactorio	En desarrollo	Requiere apoyo

Fue el mismo contexto en el que se elaboró el instrumento de evaluación Guía de observación, mostrado en la Figura 27, para la actividad *La vida es cuento*. Ambos instrumentos, en el ejercicio didáctico del aula, se mostraron muy pertinentes para facilitar el seguimiento en los procesos de desarrollo de la identidad en cada participante.