

TESINA

presentada para acceder al título de grado de la carrera de
LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

Título: “Límites y alcances que reconocen las/os psicopedagogas/os al momento de implementar la expresión artística como estrategia en sus prácticas profesionales en dispositivos de abordaje grupal”

Autoras:

Camblong, Ana Paula – 40.838.877

Córdoba, Carolina – 42.480.754

Directora:

Lic. Rousseau, Estefanía

Lugar:

Rosario, Santa Fe

Fecha de presentación

01/03/2024

Firma autoras



TÍTULO

“LÍMITES Y ALCANCES QUE RECONOCEN LAS/OS PSICOPEDAGOGAS/OS AL MOMENTO DE IMPLEMENTAR LA EXPRESIÓN ARTÍSTICA COMO ESTRATEGIA EN SUS PRÁCTICAS PROFESIONALES EN DISPOSITIVOS DE ABORDAJE GRUPAL”

Autora: Camblong, Ana Paula

Firma



Autora: Córdoba, Carolina

Firma



Directora: Rousseau, Estefanía

Firma



AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, queremos agradecer a Dios por poner en nosotras el deseo de elegir esta carrera y de acompañarnos en este camino desde el principio.

A nuestras familias, por transitar con nosotras estos seis años y sostenernos en cada paso, comprendiendo cada uno de nuestros momentos, escuchándonos estudiar, ayudándonos a organizarnos, acompañando con un mate horas de estudio, abrazándonos en nuestros logros y también derrotas, las oraciones infaltables y súper efectivas de las abuelas, las llamadas y mensajes después de cada examen, todos detalles que hicieron de este recorrido algo especial.

A Nico y Mati, por su amor incondicional, escucha en todo momento, sus palabras y sus silencios, dándonos siempre el impulso a seguir.

También queremos agradecer a nuestros amigos, quienes siempre buscaron la forma de hacerse sentir cerca nuestro, especialmente en este último trayecto.

A nuestra directora, la profe, Estefi, Estefa, por aparecer justo cuando veíamos el camino lleno de obstáculos, poniéndose a disposición desde el principio, con su capacidad de brindarnos tranquilidad, confianza en nosotras, en lo que podíamos lograr y sus aportes enriquecedores. Realmente gracias a la capitana del equipo.

Por último, queremos dar las gracias a todas las profesionales que colaboraron con sus saberes y experiencias en este trabajo, transmitiéndonos la vocación y el amor por lo que hacen.

Para finalizar, gracias a nosotras, por elegirnos para recorrer juntas todos estos años. Si nos dieran la posibilidad de elegir, transitaríamos este camino de la misma forma que lo hicimos hasta hoy.

RESUMEN

En la presente investigación se analizan, desde un enfoque cualitativo, los límites y alcances que reconocen las/os psicopedagogas/os al momento de implementar la expresión artística como estrategia en sus prácticas profesionales en dispositivos de abordaje grupal. La misma tiene un alcance exploratorio y descriptivo. Con este propósito se administraron entrevistas semiestructuradas a diez psicopedagogas que, utilizando lenguajes artísticos, acompañan niños/as en el marco de dispositivos grupales.

El análisis cualitativo de los datos permite conocer que, por un lado, el abordaje psicopedagógico mediado por la expresión artística, surge como necesidad frente a las limitaciones de estrategias habituales de intervención y como resonancias de experiencias artísticas vivenciadas por las profesionales a lo largo de sus vidas. Por otro lado, se reconoce una gran variedad de lenguajes artísticos utilizados en las prácticas psicopedagógicas, destacándose la música, la literatura, la pintura y otras técnicas de arte plástico. El modo de recuperar expresiones artísticas se presenta sistematizado o flexible, según las concepciones que cada profesional sostiene respecto del dispositivo psicopedagógico grupal. Además, este estudio revela que el arte aporta significatividad a los procesos de aprendizaje, en tanto ofrece nuevos modos de acercarse a los objetos de conocimiento, dona nuevas versiones frente a las dificultades de aprendizaje, a la vez que contribuye a la intervención psicopedagógica. Por último, las valoraciones de los referentes escolares, la escasa información disponible y la poca oferta de formación disciplinar, adquieren la condición de limitación respecto de la práctica psicopedagógica grupal mediada por expresiones artísticas.

PALABRAS CLAVE: Psicopedagogía Clínica. Aprendizaje. Expresión artística. Dispositivos psicopedagógicos grupales.

ÍNDICE GENERAL

1. INTRODUCCIÓN	4
2. MARCO TEÓRICO	8
2.1. Pensando la Psicopedagogía desde una perspectiva Clínica	8
2.2. Revisitando la categoría de aprendizaje	11
2.3. Una aproximación al sujeto de la Psicopedagogía.....	16
2.4. Infancias: tiempo de posibilidades	16
2.5. La potencia de lo grupal	18
2.6. El arte como espacio de surgimiento de la autoría	21
3. ANTECEDENTES.....	25
4. METODOLOGÍA.....	35
4.1. Enfoque metodológico.....	36
4.2. Diseño y alcance de la investigación	37
4.3. Participantes.....	38
4.4. Instrumentos de recolección de datos	38
4.5. Procedimiento de recolección de datos	38
4.6. Análisis de datos	39
5. RESULTADOS	43
5.1. La expresión artística en el abordaje psicopedagógico.....	43
5.1.1. Referencias en torno al inicio de las prácticas psicopedagógicas mediadas por lenguajes artísticos	43
5.1.2. Caracterización de las prácticas psicopedagógicas mediadas por lenguajes artísticos	44
5.2. Delimitación de los lenguajes artísticos implementados	46
5.2.1. Cuál/es son los lenguajes utilizados por las/os profesionales.....	46
5.2.2. Aporte de lo artístico al abordaje psicopedagógico.....	47
5.2.3. Representaciones de la expresión artística en la práctica psicopedagógica: ¿medio o fin?	49
5.2.4. Selección de los lenguajes artísticos en la práctica psicopedagógica	51
5.2.5. Los lenguajes artísticos y otras herramientas de abordaje psicopedagógico	53
5.3. Expresiones artísticas en el dispositivo psicopedagógico grupal	54

5.3.1. Lo artístico en la dinámica grupal	54
5.3.3. Lo grupal y lo singular en el abordaje psicopedagógico mediado por la expresión artística	57
5.4. Lenguajes artísticos en la práctica psicopedagógica: alcances	59
5.4.1. Aprendizaje y expresión artística	59
5.4.2. Objetos de conocimiento y expresión artística.....	61
5.4.3. Sujeto aprendiente, vicisitudes en el aprendizaje y expresión artística	62
5.4.4. Relatos de experiencias	65
5.5. Lenguajes artísticos en la práctica psicopedagógica: limitaciones	68
5.5.1. Valoración de familias, referentes escolares y colegas.....	68
5.5.2. Limitaciones de la expresión artística en la práctica psicopedagógica	70
5.5.3. Relatos de experiencias	71
6. CONCLUSIONES	74
7. REFERENCIAS	79
8. APÉNDICE	86
8.1. Consentimiento Informado de Participación.....	86
8.2. Modelo de instrumento de recolección de datos	87

1. INTRODUCCIÓN

*Por más que se lo niegue, siempre existen las palabras guardadas.
Hay que hacerlas aflorar. La gente sale más rica de este tipo de
exploración que conduce a la sorpresa y a la reflexión. Sale poseyendo
cosas que no sabía que tenía
(Devetach, 2008, p.31).*

Para comenzar, consideramos relevante compartir las inquietudes que motivaron investigar sobre esta temática: los lenguajes artísticos como medio de intervención en la práctica psicopedagógica. Además, desde el inicio de este proceso, nuestro interés se delimitaba en la intervención en dispositivos grupales.

En este sentido, creemos que comprometernos con la producción de conocimiento científico respecto de la expresión artística en las prácticas psicopedagógicas, aporta a la disciplina en tanto delinea respuestas y promueve nuevas preguntas respecto del devenir aprendiente, en el marco de lo que la Psicopedagogía Clínica delimita como autoría de pensamiento.

Desde este enfoque, trazamos algunos interrogantes con el propósito de dar forma a aquello que nos movilizaba como estudiantes avanzadas de la carrera; a saber: ¿qué lugar se construye al arte en el acompañamiento de los procesos de aprendizaje? ¿tiene un lugar? ¿cuál/es? De estas preguntas devino la construcción de la problemática que da inicio al proceso de escritura de esta tesina: ¿Cuáles son los límites y alcances de la expresión artística como estrategia de abordaje en dispositivos psicopedagógicos grupales?

Una vez definida la problemática, fue posible enunciar el objetivo general de este trabajo. Nos referimos a indagar cuáles son los límites y alcances que entienden las/os psicopedagogas/os al momento de implementar la expresión artística como estrategia en sus prácticas profesionales en dispositivos de abordaje grupal. Consideramos oportuno mencionar que la palabra "reconocen" es utilizada, a lo largo de la tesina, en reemplazo de la palabra "entienden"

referida en el Proyecto de tesina al momento de delimitar el objetivo general. Como se explicitará en el apartado Diseño metodológico, el cambio se da en el marco de una decisión que tomamos como autoras para ser fieles a nuestro estilo de escritura.

A partir del objetivo general mencionado se proyectaron los objetivos específicos que guiaron el proceso de investigación: identificar las concepciones de las/os psicopedagogas/os respecto de la expresión artística como estrategia de abordaje en sus prácticas profesionales; conocer los lenguajes artísticos implementados por las/os psicopedagogas/os en sus prácticas profesionales; explorar las estrategias utilizadas por las/os psicopedagogas/os al momento de recuperar la expresión artística en su práctica psicopedagógica en dispositivos grupales; indagar los alcances que perciben las/os psicopedagogas/os al implementar la expresión artística en sus prácticas profesionales; es explorar las limitaciones percibidas por las/os psicopedagogas/os al implementar estrategias de expresión artística en su trabajo/en sus prácticas profesionales.

Luego de delimitar el problema de investigación y sus objetivos, se emprendió la búsqueda de antecedentes, proceso que delimitó el reconocimiento de un vacío empírico respecto de investigaciones relacionadas a la temática.

El proceso de investigación realizado nos anima a exponer la relevancia que la temática tiene para la disciplina, en tanto las expresiones artísticas colaboran en el aprendizaje. Por ende, explorar esta problemática permite identificar que la expresión artística potencia la creatividad, el desarrollo singular y social, la comunicación, la formación de vínculos con otros y la relación con el medio que lo rodea, todos estos son aspectos involucrados en el proceso de aprendizaje. Además, esta investigación contribuye a enriquecer la práctica psicopedagógica dando sustento científico a la implementación de la expresión artística como estrategia para la práctica, brindando oportunidades para el aprendizaje significativos.

Cabe aclarar que a lo largo del escrito, consideramos como sinónimos: expresiones artísticas; lenguajes artísticos y arte. Por otro lado, a partir de la elaboración del instrumento de recolección de datos, decidimos invertir el orden en que se iban a abordar las preguntas que aluden a los siguientes los objetivos; indagar los alcances que perciben las/os psicopedagogas/os al implementar la expresión artística en sus prácticas profesionales y explorar las limitaciones percibidas por las/os psicopedagogas/os al implementar estrategias de expresión artística en sus prácticas profesionales. Esta decisión responde a nuestro interés por cuidar la disponibilidad de las entrevistadas al momento de compartir sus experiencias; consideramos que comenzar invitándolas al ejercicio de evocar los límites de su práctica, podría tener resonancias en el clima de la entrevista.

La estructura de esta tesina, se organiza en diferentes apartados para facilitar su posterior lectura y comprensión.

En un primer apartado se encuentra el Marco Teórico, compuesto por diversas categorías conceptuales provenientes de autores y enfoques que sostienen el posicionamiento elegido, como ser: Psicopedagogía Clínica, aprendizaje, sujeto de la Psicopedagogía; infancias; grupo y expresión artística.

En el segundo apartado se encuentran los Antecedentes; diversos estudios recaudados de artículos de revistas y otros trabajos de investigación, que sirvieron de base para la elaboración de la problemática, permitiendo revelar el vacío empírico.

El tercer apartado refiere al diseño metodológico, siendo necesario mencionar que esta investigación se abordó desde un enfoque cualitativo con un alcance de tipo exploratorio y descriptivo, adoptando un diseño transversal. A su vez, en este apartado se definen las características del instrumento de recolección de datos y las/os participantes del mismo. Además, se detalla el procedimiento y herramientas utilizadas para el trabajo de análisis de datos.

En el cuarto apartado, se encuentran los resultados obtenidos a partir de analizar la información recabada dando cuenta de las hipótesis interpretativas a las cuales se arribaron. Las categorías construidas que permitieron organizar los datos obtenidos fueron: expresión artística en el abordaje psicopedagógico; delimitación de los lenguajes artísticos implementados; expresiones artísticas en el dispositivo psicopedagógico grupal; lenguajes artísticos en la práctica psicopedagógica: alcances y limitaciones.

En el quinto y último apartado, se encuentran las conclusiones consecuentes al análisis de los datos; reflexiones que dan cuenta de los sentidos que adquieren las expresiones artísticas en el abordaje psicopedagógico grupal. En este apartado, también, se hace referencia a las limitaciones encontradas a lo largo del proceso de investigación y se proponen lineamientos para investigaciones futuras.

2. MARCO TEÓRICO

Tal vez, cuando recurrimos a los textos buscamos algo desconocido, algo que se nos plantea como un puente hacia cosas ocultas, y eso nos puede resultar temible, pero a la vez estimulante para la curiosidad (...).
(Devetach, 2008, p.20)

Este apartado recupera y pone en diálogo las categorías teóricas que enmarcan el problema de investigación, desde una perspectiva psicopedagógica Clínica, sentando las bases para comprender el papel del arte dentro de los procesos de aprendizaje, desde la práctica profesional que nos convoca.

2.1. Pensando la Psicopedagogía desde una perspectiva Clínica

Recuperando una de las propuestas de Müller (1987), la Psicopedagogía se ocupa de las características del aprendizaje humano, englobando el cómo se aprende, cómo ese aprendizaje varía evolutivamente y está condicionado por diferentes factores; cómo y por qué se producen las alteraciones del aprendizaje, cómo reconocerlas y tratarlas, qué hacer para prevenirlas y para promover procesos de aprendizaje que tengan sentido. La autora considera a la Psicopedagogía como una disciplina en la cual “encontramos la confluencia de lo psicológico, la subjetividad, los seres humanos en cuanto tales, en su vida psíquica, con lo educacional, actividad específicamente humana, social y cultural” (Müller, 1987, p.15).

Sin embargo, Müller (1987) también plantea que la Psicopedagogía no sólo recibe aportes de la Psicología en sus distintas ramas y de la Pedagogía, sino que también la Sociología, la Antropología y la Lingüística proporcionan conocimientos e instrumentos para trabajar. En este sentido, Da Cruz (1995), propone pensar en términos de suplemento entre disciplinas, refiriéndose a que cuando esto sucede, se renuncia a un ideal de unidad y completud, suponiendo la creación y aceptación de la provisoriedad. Se trata de recurrir a

elementos que son heterogéneos y que reunimos para algún objetivo, donde cada uno de ellos suple alguna limitación del otro en función del problema a resolver, pero sabiendo que su equilibrio es precario, su articulación es provisional y sus identidades diferenciadas permanecen.

Filidoro (2009) sostiene que:

El trabajo interdisciplinario implica en sí mismo una puesta en cuestión del propio cuerpo teórico-clínico que guía la intervención en el transcurso de un tratamiento. Ningún cuerpo teórico puede explicarlo todo pues todos y cada uno de ellos obedece a una arbitrariedad de fragmentación que se introduce en la vida humana (p.48).

A su vez, retomando nuevamente a Müller (1997), la Psicopedagogía Clínica se ocupa del abordaje del aprender, no solo en sujetos que presentan perturbaciones sino en todos los sujetos y grupos de aprendizaje. Toma en cuenta la originalidad de lo cualitativo, lo propio de un sujeto, un grupo, una institución o una comunidad, cuyas configuraciones son singulares e irrepetibles, altamente diferenciadas en cuanto situaciones y subjetividades únicas, en un transcurrir histórico propio.

En palabras de Müller (1987):

(...) lo característico de la Psicopedagogía Clínica es realizar una tarea mediante la cual se ponen en evidencia los obstáculos para el aprendizaje, y se mueven los sistemas personales o grupales que llevan a colaborar y en lo posible a resolver esos obstáculos (p. 27).

En este sentido, Fernández (2000) expresa que el adjetivo Clínica, hace referencia a una postura, a una ética, a un modo de leer las situaciones y de intervenir (venir «entre») sin interferir (ferir-entre). Este posicionamiento forma parte del psicopedagogo y sus herramientas conceptuales,

independientemente de que esté trabajando en una escuela, en una facultad, en el consultorio, en la televisión o en un hospital.

Reflexionando en torno a lo antes mencionado, se considera importante tener en cuenta la singularidad del individuo o grupo consultante, es decir, el sentido particular que toman sus características y sus alteraciones, según las circunstancias de su propia historia y su ubicación en el mundo sociocultural (Müller, 1987). Teniendo presente la idea de singularidad, González Rey (2011) refiere a la subjetividad individual como “la producción simbólico-emocional que emerge ante una experiencia vivida, la cual integra lo histórico y lo contextual en el proceso de su configuración” (p. 313). La misma, no es del orden en la genética ni el cerebro, sino que nace del contacto único, irrepetible y singular con el Otro (Rocha, 2021).

Se presentan dos autoras, que desde este enfoque Clínico, piensan a la Psicopedagogía interviniendo en niños/as y adolescentes que presentan dificultades en el aprendizaje, que se manifiestan en el ámbito escolar específicamente.

Schlemenson (2014), plantea que el tratamiento psicopedagógico está exclusivamente dirigido a la asistencia de niños y adolescentes que presentan problemas en su aprendizaje, debido a que no alcanzan el nivel medio requerido para el dominio de los conocimientos escolares. A través del mismo, se habilitan expectativas terapéuticas, pedagógicas y sociales sobre el conjunto de transformaciones psíquicas necesarias en los niños que consultan por sus problemas de aprendizaje. A partir de la creación de un dispositivo clínico, se trabaja sobre la modalidad de la producción simbólica de cada paciente, es decir, sus formas de narrar, graficar, escribir y leer, abordando la temática del aprendizaje en relación con los aspectos subjetivos comprometidos en sus dificultades.

Este trabajo clínico, muestra que las dificultades que presentan no comienzan en la escuela, sino que derivan de conflictos anteriores no elaborados,

posiblemente causantes de la pérdida de la confianza necesaria para animarse a transitar por el mundo del conocimiento (Schlemenson, 2014).

Por otro lado, Filidoro (2009) delimita el campo de estudio y trabajo de la Psicopedagogía, expresando que se trata de la intervención clínica con niños y adolescentes con problemas en el aprendizaje escolar. La misma tiene como eje posible, la conceptualización del aprendizaje, la cual posibilitará ciertas intervenciones excluyendo otras, planteará la selección de ciertos instrumentos de indagación clínica excluyendo otros, es decir, definirá modalidades de intervención, resultados y decisiones clínicas.

Se retoma a Fernández (2003) quien expresa:

Pensamos que nuestro accionar institucional tendría como premisa insoslayable crear las estrategias de intervención a nivel del enseñante-aprendiente -en la trama vincular intra-subjetiva, intersubjetiva y transubjetiva- facilitadoras del proceso de crecimiento y de un desarrollo armónico. Accionar en lo singular, en lo plural, en lo grupal..

..tendremos que pensar en crear las condiciones para que «ese ambiente facilitador» (D. Winnicott) se transforme en potencializador de lo sano [...] Será un desafío acceder a nuevas estrategias que estimulen, desarrollen, posibiliten las condiciones para que se instale la salud... (Fernández, p.36).

2.2. Revisitando la categoría de aprendizaje

Según Müller (1987), abordar el aprender desde una perspectiva social en donde prevalece la importancia de la interacción social, el entorno cultural y la participación activa en el proceso de aprendizaje, implica la activación de diferentes sistemas en cada sujeto, así como la red de relaciones, los códigos culturales y el lenguaje, que configuran un espacio psicológico, familiar y

ecológico para cada individuo. Este proceso de apropiación implica una historia y un transcurso temporal. Destaca que el aprendizaje es un proceso subjetivo e intransferible, pero también intersubjetivo y relacional, que está ligado a la inserción de cada persona en el mundo de la cultura y lo simbólico. En este proceso, el sujeto adquiere sentido a través de las relaciones, los códigos culturales y el lenguaje, y se hace un lugar en la sociedad. Todo esto implica la activación de estructuras psíquicas relacionadas con el conocimiento y las representaciones inconscientes (Müller, 1997).

Trabajar la perspectiva social del aprendizaje invita a retomar a Dabas (1998), quien destaca la interacción del sujeto con el medio, refiriéndose a una interacción recíproca, que no se limita a la interacción de un sujeto con un objeto sino en la cual ese sujeto está al mismo tiempo en interacción con todos los otros sujetos de su medio y todos los otros objetos, así como el objeto en cuestión también está en interacción recíproca con todos los otros sujetos de su medio y las distintas acciones que sobre él ejercen los otros sujetos.

Entonces, la autora sostiene que:

el aprendizaje es el proceso por el cual un sujeto, en su interacción con el medio, incorpora la información suministrada por éste, según sus necesidades e intereses, la que, elaborada por sus estructuras cognitivas, modifica su conducta para aceptar nuevas propuestas y realizar transformaciones inéditas del ámbito que lo rodea (p.22).

El concepto de proceso permite pensar que el aprendizaje se da en una secuencia espiralada, donde cada momento integra al anterior, lo transforma y conserva de él los aspectos necesarios para su estructuración. Este proceso es particular en cada sujeto, de acuerdo a su desarrollo y a variables socio-culturales (Dabas, 1998).

Schlemenson (2014) describe el aprendizaje como un proceso complejo interactivo y dinámico que implica la incorporación de novedades, en el cual

tanto el sujeto que aprende como el objeto de aprendizaje, se relacionan entre sí recíprocamente. Esta interacción tiene un impacto en ambos, produciéndose modificaciones estructurales, que pueden referirse a cambios en los esquemas cognitivos, en la forma en que el sujeto organiza y comprende la información, así como en el objeto de aprendizaje mismo, que puede ser recontextualizado o reinterpretado a través de la interacción con el sujeto.

En este contexto, el aprendizaje también está vinculado a la ductilidad psíquica, es decir, a la capacidad del individuo para adaptarse, flexibilizar y reconfigurar su pensamiento y sus estructuras mentales, a medida que incorpora nuevos conocimientos. Además, la autora resalta el papel del deseo del sujeto por el conocimiento. El aprendizaje no se concibe únicamente como un proceso cognitivo objetivo, sino que implica un impulso interno, un movimiento deseante hacia la adquisición de nuevos conocimientos. Por lo tanto, cada individuo se relacionará de manera única y selectiva con los objetos de aprendizaje (Schlemenson, 2014).

Entonces es posible pensar que la forma en que cada sujeto se involucra con el conocimiento puede variar según sus intereses, motivaciones y experiencias previas. Cada uno/a tiene la capacidad de elegir y darle un significado personal al proceso de aprendizaje, lo cual contribuye a su singularidad y subjetividad en relación con el conocimiento.

La comprensión del proceso de aprendizaje se continúa enriqueciendo a través de los aportes de Fernández (1987), quien sostiene que el aprendizaje se caracteriza por la interacción entre dos personajes, el enseñante y el aprendiente, es decir, un polo donde está el portador del conocimiento, y otro polo que es el lugar donde alguien va a devenir sujeto. Para esto, es necesario que se constituya un vínculo entre ambos.

Al mismo tiempo, la autora afirma que el conocimiento es siempre del otro, porque éste lo posee, pero también hay que conocer al otro, y para ello es necesario otorgarle confianza y derecho a enseñar. Para que el aprendizaje se desarrolle deben ponerse en juego cuatro niveles, aportados por el enseñante y

el aprendiz en un proceso vincular: el organismo individual heredado, su cuerpo construido especularmente, su inteligencia autoconstruida interaccionalmente y la arquitectura del deseo, deseo que es siempre del Otro (Fernández, 1987).

Entonces, desde Fernández (2000) se entiende que aprender es apropiarse del lenguaje; es historizarse, recordar el pasado para despertarse al futuro; es dejarse sorprender por lo ya conocido. Aprender es reconocerse, admitirse. Creer y crear. Arriesgarse a hacer de los sueños textos visibles y posibles. Por lo tanto, para que el aprendizaje pueda llevarse a cabo es necesario que el deseo esté presente y que además se establezca un vínculo. Si estos aspectos se logran, es posible decir que el proceso se irá desplegando.

Por otro lado, Fernández (2003) dice:

lo que uno pretende hacer al otro hay que practicarlo consigo mismo, contactarse con las propias fracturas en el aprendizaje, con la historia de aprendizaje personal, con los personajes enseñantes y aprendientes de uno mismo, y ver cómo han jugado y siguen actuando (p.146).

Paín (1983) define al aprendizaje como fenómeno multicausal, ligado a la educación en tanto función de transmisión cultural y reconocido como lugar dónde se da un encuentro de varias dimensiones, funciones, procesos. En este fenómeno coinciden un momento histórico (dimensión social), un organismo (dimensión biológica), una etapa genética de la inteligencia (dimensión cognitiva) y un sujeto (dimensión función del yo). El conjunto de los procesos de transmisión de los conocimientos, por el cual el individuo humano se torna sujeto de la cultura sedimentada históricamente, asegura la conservación y la adaptación progresiva de sí mismo y de la especie.

Paín (1983) y Fernández (2000), reconocen la importancia de la transmisión de conocimientos en el proceso de aprendizaje, consideran también, desde sus

perspectivas, que este proceso presenta múltiples dimensiones y reconocen que se constituye el sujeto a partir del mismo.

Müller (1997) considera que cada sujeto construye sus aprendizajes utilizando sus herramientas mentales cognitivo-afectivas, sus hipótesis previas, sus experiencias, su inserción sociocultural e histórica, su estilo singular y cultural de pensar y de aprender. Mediante el aprendizaje, y al apropiarse de conocimientos, cada ser humano se incorpora a ese mundo cultural con una participación activa, y así construye en su interioridad el universo de representaciones simbólicas, que por otra parte le trascienden.

Trabajar la perspectiva social del aprendizaje invita a retomar a Dabas (1998), quien considera al aprendizaje como un proceso de construcción y de apropiación del conocimiento que se da por la interacción entre los saberes previos del sujeto y ciertas particularidades del objeto. Proceso que se da en situación de interacción social con pares y en el que el docente interviene como mediador del saber a enseñar. Habla de un sujeto que descubre el objeto que el otro le presenta, construye el conocimiento que el otro le enseña apropiándose de ese objeto y de ese conocimiento.

Jerusalinsky (como se citó en Filidoro, 2009), sostiene que no es el objeto mismo quien interroga, sino que es el Otro quien hace del objeto una incógnita, porque se lo presenta al sujeto como haciéndole falta. Es en la tentativa de respuesta a esa interrogación que proviene del Otro (o sea, del discurso) como el sujeto hace su conocimiento.

Por su parte, Fernández (2010) expresa:

Un espacio importante de gestación del saber psicopedagógico es el trabajo de autoanálisis de las propias dificultades y posibilidades en el aprender, pues la formación del psicopedagogo, así como requiere la transmisión de conocimientos y teorías, también requiere de un espacio

para la construcción de una mirada y una escucha psicopedagógicas a partir de un análisis de su propio aprender (p.146).

2.3. Una aproximación al sujeto de la Psicopedagogía

Fernández (2003), refiere al sujeto de la Psicopedagogía como el sujeto enseñante-aprendiente, sujeto de la autoría de pensamiento. Éste se constituye como autor en un proceso de continuo movimiento entre sus posicionamientos enseñantes y aprendientes.

Asimismo, señala que el sujeto autor no produce conocimiento para sí, sino la transformación en él y en quienes lo circundan. En este sentido, la autora establece que en la medida en que alguien se torne autor, podrá conseguir algo de autonomía” (Fernández, 2000, p.199).

Filidoro (2018) afirma que el sujeto no está determinado por el conocimiento científico, que no hay sujeto definido por la sumatoria de conocimientos, ni tampoco definido por el nombre de un diagnóstico.

Los aportes de Quiroga (2008) invitan a seguir profundizando sobre la noción de sujeto, planteando que ste se configura como síntesis activa de una complejísima trama de vínculos y relaciones sociales, de una historia interaccional y social; adquiriendo su ser en el mundo la modalidad de una relación de recíproca afectación y transformación. “Es a partir de la interacción con otro, otra persona, otro sujeto, que el psiquismo y la subjetividad comienzan a constituirse” (Müller, 1987, p.336).

2.4. Infancias: tiempo de posibilidades

Para UNICEF (2005), la infancia es estado y condición de la vida de un/a niño/a, que implica un espacio delimitado y seguro, separado de la edad adulta, en el cual los/as niños/as pueden crecer, jugar y desarrollarse.

Por otro lado, se han pesquisado otras definiciones que refieren a la infancia como etapa, es decir, estableciendo estrictamente un inicio y un fin. Entre ellas se destaca a Kohan (2009), quien refiere a la infancia como una etapa de la vida, la primera, el comienzo, que adquiere sentido en función de su proyección en el

tiempo, afirmando que los/as niños/as son, sobre todo, posibilidad, potencialidad. Por su parte, Montessori (2003) refiere a la infancia como una etapa con significado propio, es decir, el niño no es un adulto en miniatura, ni un sujeto pasivo sino que tiene necesidades e intereses propios, es un ser que juega, experimenta y se adapta al medio físico y social que lo rodea. Si ahogamos sus intereses y necesidades desde un sistema rígido que oprime todo lo que el niño es, le obligaremos a rendirse, hundirse y resignarse a lo establecido, sin que nunca pueda desarrollarse a sí mismo.

Por su parte Rocha (2021) define la infancia no como una etapa con un inicio y un final claramente definidos, sino más bien como un momento. Para este autor, lo que acontece en este momento, deja una huella, experiencias vividas, que impulsan al sujeto con una fuerza viva e inconsciente hacia ciertos destinos, repetición de actos o elecciones. Ese tipo de situaciones, esas escenas sensibles y afectivas vividas serán verdaderas marcas que habitarán nuestro psiquismo.

Rocha (2021) sostiene que:

La infancia es ese tiempo travieso e impaciente en el que la ficción debe ganarle un poquito a la realidad, porque necesita crear miles de experiencias sensibles para armar lo que será el cimiento más fuerte y sólido de un sujeto. Para eso, debe disponer de tres elementos fundamentales: el juego, la imaginación y un mundo lo suficientemente bueno y libre. De los dos primeros se encargarán los niños; el último debemos garantizar los adultos (p.81).

Por último, una de las definiciones más recientes acerca de infancia, se retoma desde Forum Infancias (2022) considerándola, como un momento en la vida en la que se vivencian experiencias fundantes de la subjetividad. En ese transitar se necesita de adultos/as sensibles y empáticos/as que puedan ejercer las funciones de crianza desde una asimetría que garantice las tareas de cuidado.

Es imprescindible un tejido social para que las niñeces puedan crecer y desarrollarse en entornos saludables, garantizando el ejercicio de los derechos de los/as niños/as y de los/as adultos/as que se ocupan de su cuidado.

Sin embargo, y a la luz de estos tiempos es necesario dejar de pensar en un modelo universal, único y homogéneo de infancia. Por eso, emplear el plural de “las infancias” nos permite dar cuenta de la diversidad que contienen, de las distintas dimensiones y de su complejidad. Porque no hay un solo tipo de infancia, sino que hay tantas infancias como los/as niños/as la transiten, teniendo una visión de los/as mismos como sujetos sociales de derechos, es decir, con opinión, participación, voz propia y deseos.

2.5. La potencia de lo grupal

Por medio de vínculos y experiencias, el sujeto que siempre es sujeto de necesidades que sólo se satisfacen socialmente, en relación con otros sujetos, se irá transformando en sujeto de la representación, del lenguaje, de la norma, de las ideologías, configurándose la dimensión intrapsíquica (Pichon-Rivière, 1985). Por este motivo, el lugar fundacional que en lo subjetivo ocupa el vínculo y el grupo en términos de apoyo y sostén para su desarrollo, hacen de la contención grupal una necesidad irremplazable (Quiroga, 2008).

Haciendo referencia a la idea de lo grupal y teniendo en cuenta que es abordada dentro de la temática investigada, se considera al grupo como espacio privilegiado donde el aprendizaje se construye. Es posible reflexionar sobre lo mencionado a partir de Montero (1996), quien entiende que el grupo propicia el reencuentro, se constituye en verdaderos hilos conductores de nuevas posibilidades y significación. Conforman una red que marca y contiene, lugar de identificación, de continuidad, de diferencia, de construcción, de aprendizaje. Ámbito que posibilitará el despliegue de recursos, posibilitando la creación y resignificación de la propia posibilidad de aprender. A su vez, Souto (1999), concibe a lo grupal como espacio de atravesamientos múltiples, pensándolo también en términos de redes, de transversalidad, de territorializaciones y agenciamientos diversos, de lógicas recursivas y

retroactivas, en donde se inscriben los procesos y se producen acontecimientos singulares que pueden dar lugar a que el grupo devenga, buscando la comprensión de lo singular.

Desde la disciplina psicopedagógica, es posible pensar esta categoría desde Müller (2013), quien expresa que los grupos van a estimular la comunicación y el intercambio, siendo a su vez, una importante fuente de conocimientos y aprendizaje, siendo lo social constitutivo de nuestra experiencia y de nuestra misma construcción como sujetos psíquicos.

Puede pensarse al grupo también desde Fernández (2000), como posibilitador de alegría, de poder encontrarse a sí mismo en la palabra del otro, en el ser mirado por y en el mirar a, encontrando, sin buscar, la alegría de autorizarse a pensar y a cambiar.

En suma, la autora afirma:

Desalambrar solemnidades territoriales para ir germinando autorías. Ésa es la alegría constructiva que crece en los grupos. Allí, la transferencia no es sólo reedición de encuentros pasados sino también reedición y novedad entre el acontecer de la situación grupal. Se da como creatividad, es decir, diferente la producción del otro. Encontrarse a sí mismo en la palabra del otro. Encontrarse a sí mismo en el ser mirado por y en el mirar a. Encontrando, sin buscar, la alegría de autorizarse a pensar y a cambiar (Fernández, 2000, p.166).

Se retoma a Da Cruz (2015) quien enriquece las conceptualizaciones de grupo, con la categoría de grupos terapéuticos, definiéndola como una invención de tiempo y espacio. Tiempo para que cada participante pueda escucharse en lo que dice, leerse en sus propias producciones, sorprenderse con alguna invención; y espacio donde la implicación, la interpelación, de cada uno pueda

situarse, alojarse, donde el entrecruzamiento de miradas con los otros oportunice el propio mirarse.

El autor, además, se enfoca no en lo que las producciones de los sujetos pueden expresar, sino lo que éstas puedan decirle a cada uno. Los otros, con su multiplicación de miradas, de gestos, son el soporte para que cada cual en un movimiento de descentración, pueda verse en lo que hace y dice. Abriéndose así, la posibilidad de dar sentido a las propias verdades, a lo olvidado, a lo sabido no conocido, a los mandatos que nos configuran y atraviesan, a lo temido, a lo anhelado (Da Cruz, 2015).

Por su parte, Fonseca (2004), alude a la idea de grupo como un entramado de múltiples inscripciones, encuentro de subjetividades que a partir de las miradas e interacciones constituyen un dispositivo grupal.

Souto (1999), por otro lado, plantea la idea de un dispositivo no como aquello que surge en el proceso grupal sino como producto del análisis de una situación sobre la cuál se debe accionar. Por ello tiene un componente normativo que otorga direccionalidad para la producción de cierto tipo de fenómenos y procesos dinámicos, es decir, tiene una finalidad que pone al dispositivo en relación con valores y fines. Y un componente estratégico, que trabaja con lo aleatorio, lo incierto, pensado con posibilidades de modificación continua.

Desde un sentido pedagógico es posible pensar al dispositivo, como aquel que se vincula a aptitud, potencia, posibilidad y puede dar lugar a lo nuevo, a crear, a generar, a cambiar y provocar acciones (Souto, 1999).

Fernández (2008), piensa al dispositivo “ (...) como máquina que dispone a..., que crea condiciones de posibilidad, que provoca o pone en visibilidad eventualmente en enunciabilidad latencias grupales, institucionales y/o comunitarias” (p.115).

Para finalizar, Del Cueto y Fernández (2000) suman que el tiempo, espacio, número de personas y objetivo, conforman un dispositivo. Esto es, una virtualidad, específica y propia de ese grupo y no de otro.

2.6. El arte como espacio de surgimiento de la autoría

El arte, es una actividad eminentemente social, presente en la vida cotidiana del hombre, que le permite diferenciarse del resto de los seres vivos ya que él es el único capaz de producirlo y disfrutarlo (Ros, 2004).

Crear es asumir un riesgo, enfrentar la duda y darle lugar a la pregunta y al encuentro con una sorpresa o respuesta que no se puede prever. Es un motor de cambio propio y externo a uno mismo. El arte permite crear, junto con los conocimientos actuales, la preparación para la futura acción creadora, constituye un proceso de asimilación y producción donde el sujeto proyecta una parte de sí mismo (Llompart & Zelis, 2008).

El arte se manifiesta de diversas formas, una de ellas puede ser a través de las denominadas actividades artísticas. Llompart & Zelis (2008), consideran que las mismas privilegian la iniciativa y creatividad singular; son espontáneas, no predeterminadas ni reglamentadas. Toda actividad artística presenta un rasgo de autenticidad y originalidad, por parte de quien la está produciendo. Su finalidad puede ser múltiple, es decir, educativa, recreativa, terapéutica, estética.

Sin embargo, más allá de su finalidad, éstas ponen el énfasis en las posibilidades creativas que permiten la utilización de las fantasmáticas individuales, de los procesos y conflictivas psíquicas, de los impulsos internos, para lograr expresiones a nivel imaginario y simbólico; así como también busca la vivencia del propio cuerpo, alentando el accionar voluntario. Promueven la relación permanente con los objetos, permitiendo el reconocimiento de los mismos y promoviendo la aplicación de procesos creativos sobre ellos (Llompart & Zelis, 2008).

Ros (2004) por su parte define a la actividad artística como múltiple e integradora, que posee diversas funciones en las culturas, épocas históricas y grupos sociales, siendo las más importantes lograr comunión, producir armonía en la personalidad, dar placer, reflejar la vida y la realidad.

Es posible pensar desde Vigotsky (1986), a las actividades artísticas, como actividades creadoras, siendo éstas, cualquier tipo de actividad del hombre que cree algo nuevo, que lo convierte en un ser proyectado hacia el futuro, que crea y transforma su presente. Para Vigotsky (como se citó en Ros, 2004), “la creación no existe únicamente donde se crean grandes obras históricas, sino también dondequiera que el hombre imagine, combine, transforme y cree algo nuevo, por pequeño que sea en comparación con la obra de los genios” (p. 5).

Martinez Díez (2006) sostiene que todas las actividades creadoras son aceptables: las valientes, las realistas; las fantásticas, las re-gresivas, las productivas y las destructivas. A su vez, la autora expresa que:

Por medio del arte, los niños, adolescentes y jóvenes (...) tienen la oportunidad de poder comunicar a los demás sus necesidades y sus sentimientos de una forma perceptible, el desarrollo de la expresión artística es de un gran beneficio para el crecimiento, tanto físico como mental (Martinez Díez, 2006, p. 72).

Ros (2004) plantea que la actividad creadora muchas veces no es considerada en nuestro sistema educativo como una actividad apropiada para el desarrollo de los aprendizajes en el aula, ya que se cree que la creatividad o la creación es un “don” privativo de algunos elegidos.

En este sentido, propone no hacer de todos los individuos artistas, sino acercarlos los lenguajes de las disciplinas artísticas que les permitan nuevos y distintos modos de comunicación y expresión, desarrollando las competencias individuales interrelacionadas con lo social, a través de la sensibilización, la experimentación, la imaginación, y la creatividad (Ros, 2004).

Además, se plantea la idea de objetos de arte entendidos como un proceso de elaboración o conformación de un objeto material que, de acuerdo a la forma que recibe, expresa y comunica el contenido espiritual de manera objetiva. Por medio del mismo, el hombre, satisface sus necesidades estéticas de conocimiento, manifiesta su ideología, su subjetividad, su visión de la realidad y le permite objetivar el vínculo existente entre su personalidad, la estructura cultural de la época y el medio social al que pertenece que de alguna manera lo condiciona, pero al que puede llegar a modificar (Ros, 2004).

El arte es técnica, historia, lenguaje de una época y cultura, es patrimonio de la humanidad. Pensar el arte en relación a los procesos de enseñanza-aprendizaje, contribuye, entre otras cosas, a que los sujetos comprendan que existe más de una respuesta a una pregunta, más de una solución a un problema, y que la diversidad que cada uno aporta es importante (Ros, 2004).

A su vez, Ros (2004), presenta una perspectiva en relación a la necesidad de ofrecer a los alumnos la oportunidad de conocer y aprender los distintos lenguajes artísticos, como lenguajes alternativos. Este tipo de conocimiento contribuirá a alcanzar competencias complejas relacionadas al desarrollo de la capacidad de abstracción, a la construcción de un pensamiento crítico y divergente y a la apropiación de valores culturales. Por lo tanto, todo esto permitirá a los alumnos, realizar su propia elaboración y producción de expresiones artísticas, además de valorar las de otros.

Las artes desarrollan la sensibilidad y el conocimiento (intelectual y estético), enseñando que el lenguaje verbal y la matemática no son los únicos medios para comprender y representar el mundo, que es posible expresarse a través de otros lenguajes, que todos los campos o disciplinas son susceptibles de ser tratados por su capacidad de generar experiencia estética. Es por ello que la presencia de las artes en la enseñanza, enriquece el mundo educativo desde lo cognitivo, lo emocional y lo afectivo (Ros, 2004).

Haciendo referencia a la relación entre los procesos de aprendizaje y el arte, se retoma a Fernández (2000) quien sostiene que el arte es vía regia para nutrir el

saber, viéndose esto en educación, donde la aproximación de los/as niños/as a las obras de arte, ya sean literarias, pictóricas, musicales o fílmicas, los hace más deseosos de aprender.

A partir de lo anterior, la autora argumenta que también es posible visualizar esto en los tratamientos psicopedagógicos, por dos sentidos. Por un lado, el acercamiento del sujeto con problema de aprendizaje a una obra literaria cualquiera sea, puede destrabar sistemas defensivos resistentes al pensar. Pero, por otro lado, también es posible ver cómo el espacio en el tratamiento psicopedagógico puede abrirse para que un sujeto se reencuentre con su capacidad creadora, produciendo a veces un momento estético, en que alguien, vencido por el miedo a pensar, se reanima y se descubre en el deseo de saber (Fernández, 2000). Como expresa Da Cruz (como se citó en Fernández, 2003, p. 54) “que en algo el obstáculo vire oportunidad”.

3. ANTECEDENTES

Tras haber realizado una búsqueda en diferentes bases de datos, se han podido pesquisar algunas investigaciones que aportan conocimientos y perspectivas relacionadas con la temática que nos convoca, tales como Redalyc, Scielo, Dialnet y en bibliotecas virtuales de diversas universidades del mundo.

En relación a la articulación entre los contenidos curriculares propuestos por las instituciones educativas y el desarrollo integral de los sujetos, se han descubierto dos investigaciones que indagaron sobre esta temática. Por un lado, se presenta el trabajo de investigación de Cabeza Hernández (2018), que pretendió atender la problemática educativa identificada en el Preescolar Colonitas CAJASAN de Bucaramanga, Colombia, con un grupo de 34 niños de 3 a 4 años. Esta problemática correspondía al uso excesivo de los cuadernos y guías de aprendizaje, que a su vez limitaban la expresión infantil y hacían del proceso de aprendizaje un ejercicio tedioso y mecánico. De esta manera el arte bajo el nombre del Proyecto pedagógico de Aula: ARTelier entra en el contexto de acción educativa para dinamizar, enriquecer y articular los contenidos curriculares y el desarrollo integral.

La investigación integró el enfoque cualitativo e investigación-acción. Para lograr su propósito, en primer lugar, se diseñó una propuesta que permitió la integración curricular con el arte basada en los intereses manifestados por los niños, seguidamente su implementación y, finalmente, la valoración del impacto de la propuesta a nivel pedagógico y social. Finalmente, se determinó la necesidad de diseñar un proyecto pedagógico e investigativo que atendiera procesos cognitivos, físicos, emocionales, estéticos, comunicativos y sociales de niños, llegando a la conclusión de que a través del disfrute del aprendizaje se alcanzaron los logros propuestos a nivel institucional de manera dinámica, innovadora y artística. Se sistematizaron las experiencias en registros fotográficos que develaban los avances, salir de los cuadernos y fichas de actividades; los niños eran los protagonistas del proceso, los creadores del

material, de los dibujos y de los ejercicios o actividades propuestas.

Por otro lado, se encuentra la investigación de Pinargote-Pisco & Calderón-Alcívar (2022). La presente investigación tuvo como objetivo analizar la expresión artística en el desarrollo integral de la educación inicial de los niños del sub nivel II de la institución educativa “Augusta Ugalde Alcívar”. La metodología aplicada en el trabajo de investigación tuvo un enfoque cualitativo. Los métodos aplicados fueron teóricos, documental, bibliográfico, analítico, deductivo y descriptivo. Además se utilizó como instrumento una guía de observación la cual se aplicó a 30 estudiantes, 16 niñas y 14 niños del subnivel II; la investigación fue descriptiva con apoyo de la literatura sustentada en bases bibliográficas de alto impacto, obtenido los resultados existió un gran desarrollo en el área motriz, cognitiva, socio afectivo y del lenguaje; tras aplicación de la guía de observación se evidenciaron los beneficios de la expresión artística, y sus aportes en la formación integral de los educandos, concluyendo que las autoridades del centro de educación inicial mencionado se encuentran siempre enfocados a la utilización de actividades innovadoras que ayuden al niño en su desarrollo personal y académico, con esto se resaltó la importancia del uso de recursos didácticos como una herramienta fundamental para el desarrollo íntegro de los niños, fortaleciendo las habilidades, destrezas artísticas del infante, promoviendo la cultura desde edades tempranas, creando seres íntegros, culturales y sociales.

La expresión artística en la primera infancia presenta una estrecha relación con el desarrollo del niño, siendo una de las herramientas óptimas para el aprendizaje, por tanto, se concluye que las autoridades del centro de educación inicial “Augusta Ugalde Alcívar”, se encuentran siempre enfocados a la utilización de actividades innovadoras que ayuden al niño en su desarrollo personal y académico, encontrándose interesados por las propuestas planteadas desde una perspectiva innovadora y creativa. Las docentes de la institución conocen de la expresión artística y de sus utilidades en el ámbito educativo, resaltando la importancia del uso de recursos didácticos como una

herramienta fundamental para el desarrollo íntegro del niño, fortaleciendo las habilidades, destrezas artísticas del infante, promoviendo la cultura desde edades tempranas, creando seres íntegros, culturales y sociales. Además existe un gran porcentaje de niños que reconocen las partes de su cuerpo correspondiente al área motriz, por lo que falta potenciar el mover su cuerpo rítmicamente; en cambio en el área cognitiva, presentando un gran desarrollo tanto en la mejora de su creatividad como al momento de mostrar curiosidad por las nuevas canciones.

De la Torre (2005), expresa que: "(...) la escuela es la principal causa del abandono de la imaginación y pensamiento creativo durante la escolaridad debido al predominio excesivo de los contenidos cognoscitivos con perjuicio de las habilidades, actitudes y valores" (p. 52). Estas palabras argumentan la necesidad de renovar las prácticas de la escuela para no caer solo en el fomento de habilidades cognitivas, teniendo en cuenta esto, se han podido hallar dos investigaciones que profundizan en el desarrollo de la creatividad de los sujetos.

Una de ellas, es el trabajo investigativo de Sánchez Ruíz & Morales Roja (2017), basado en el fortalecimiento de la creatividad en preescolar, orientado por estrategias pedagógicas basadas en el arte y la literatura infantil. Este documento plantea el proceso y ejecución de una investigación que pretende diseñar una propuesta de intervención pedagógica orientada por estrategias artísticas y literarias que posibilite el fortalecimiento de los procesos creativos en niños de educación preescolar entre los 5 y 6 años.

Apoiados en el paradigma cualitativo y teniendo como diseño metodológico la investigación acción, este proyecto de investigación giró en torno a tres campos de acción (categorías de análisis): el primero orientado al desarrollo de habilidades creativas en niños entre los 5-6 años de educación preescolar; el segundo se centró en la valoración de la propuesta de intervención pedagógica mediante los proyectos de aula, para evaluar el desarrollo y ejecución de las actividades seleccionadas; y el tercero integró el proceso de reflexión

pedagógica para el diseño y elaboración de una cartilla digital que contribuya al mejoramiento de las prácticas de docentes y agentes educativos. Se concluye que la participación durante la ejecución de actividades interactivas mediadas por el arte y la literatura infantil, permitió que los niños afianzaran aspectos como la flexibilidad del pensamiento, la imaginación y la curiosidad, componentes indispensables de la mente creativa.

El estudio siguiente es el de Díaz Valencia (2022), que indaga la expresión artística para el desarrollo de la creatividad en niños y niñas de 3 a 4 años de edad de inicial en 2020-2021. Guiaron este proceso de investigación tres objetivos principales: identificar el nivel de desarrollo de la creatividad de niños y niñas, determinar las técnicas de expresión artística utilizadas por los docentes para desarrollar la creatividad y diseñar una guía didáctica de técnicas de expresión artística para el desarrollo de la creatividad.

Su proceso se fundamentó en el enfoque cualitativo, es decir se utilizó la entrevista, la encuesta y la ficha de observación. Permitiendo esto, concluir que las técnicas de expresión artística como ser trozado, entorchado, punzado, rasgado, amasado, ensartado, arrugado, modelado, pintura dactilar, utilizadas por los docentes ayudan al desarrollo de la motricidad fina y la creatividad en los niños, y la elaboración de la guía didáctica de técnicas de expresión artística ayudaría al desarrollo de su creatividad.

Entre los antecedentes investigativos que se desarrollaron dentro del nivel primario, se expone, la investigación de Zegarra Villanueva (2019), donde se plantea que los problemas socioemocionales en estudiantes de primaria son cada vez más frecuentes, impidiendo que estos desarrollen procesos de aprendizajes adecuados, más aún cuando se presentan dificultades, expresadas a través de conductas agresivas, lo que impide también, que los estudiantes de su entorno alcancen el desarrollo de las habilidades y capacidades propuestas. A partir de esto, la investigación tuvo como propósito determinar la influencia del programa de expresión artística en las conductas agresivas en estudiantes del quinto grado de primaria. A través de la presente,

se vio por conveniente experimentar los efectos de la música y la pintura, como parte de sesiones organizadas en un programa desarrollado a lo largo de 3 meses. En la investigación se consideró un tipo experimental con un diseño pre experimental, con pre test y post test en un solo grupo, utilizando una población de 72 estudiantes del quinto grado y una intencionada de 23 estudiantes seleccionada mediante muestreo no probabilísticos, teniendo como técnica la observación, permitiendo esto concluir que la aplicación del Programa de expresión artística reduce significativamente la agresividad física en estudiantes.

Se retoma la investigación de Liranzo Soto et al. (2017) en la cual, se considera a la dimensión afectivo-emocional como la base del desarrollo holístico de los niños (Hernández, 2012). Del mismo modo, se hace hincapié en que el arte hace posible un espacio de búsqueda, reflexión y manifestación de las experiencias emocionales que horizontaliza la actividad individual y social, convirtiendo al ser humano en el artífice de sí mismo (Abad, 2009).

En dicha investigación, se apuntó a evaluar la dimensión socio-afectiva con relación a la expresión de sentimientos, en el cual los niños debían reconocer la emoción implicada en una historia o situación relatada que ocurría en el entorno escolar, con un enfoque mixto, que utilizó instrumentos cuantitativos y técnicas de recolección cualitativas. Se contó con un número de participantes de 123 niños de los grados de primero a cuarto del nivel básico, los cuales se seleccionaron a través de un muestreo no probabilístico de tipo intencional, dichos participantes asistían a cuatro centros educativos del municipio de Yamasá de la regional educativa de Monte Plata, República Dominicana.

En este estudio, se llevó a cabo una medición inicial antes de la intervención efectuada con los talleres Encuentros Psico-Afectivos (EPA) y una segunda evaluación luego de dichos eventos, con el fin de valorar los cambios ocurridos en los participantes, con respecto a su capacidad para identificar sentimientos. Como conclusión se pudo observar un efecto positivo hacia una mayor capacidad de reconocimiento de las emociones y los sentimientos por parte de

los niños participantes en este estudio, haciendo que sea obligatorio recomendar su aplicación de manera más continua e integrada a la estructura escolar, para que los beneficios logrados puedan ampliarse a todos los actores de la experiencia educativa.

A su vez, se encontraron dos investigaciones que trabajan con el objetivo de potenciar la expresión oral de los sujetos. Quintana Huaccho et al. (2021) plantean que locución radial se puede trasladar al campo educativo como una estrategia, específicamente en el área de comunicación, dando la posibilidad de poder involucrar al estudiante a convertirse en un buen locutor, pero brindando conocimientos netamente académicos y así lograr aprendizajes significativos.

El estudio tuvo como propósito conocer el efecto de la locución radial en la expresión oral en los estudiantes del cuarto grado. El diseño de la investigación que se utilizó fue el pre experimental. La población estuvo conformada por 164 estudiantes de la Institución Educativa N° 64999, Yarinacocha-Pucallpa, Perú. La muestra estuvo conformada por 38 estudiantes del cuarto grado. El tipo de muestreo que se utilizó fue el aleatorio probabilístico. Respecto a la técnica de recolección de datos, se utilizó la observación con su instrumento correspondiente a la Lista de Cotejo, el cual se aplicó para la variable de estudio. De esta manera, se pudo concluir que el taller de locución radial produce efectos significativos en la expresión oral en los estudiantes del cuarto grado de la Institución, a razón que, en los datos obtenidos en el pos-test, se puede observar que la mayoría de los estudiantes se encontraban en el nivel bueno, con un porcentaje de 52.38%, mientras que en el pre test la mayoría de los estudiantes estuvieron en un nivel muy bajo con un 76.19%. Por tanto, se observa que los estudiantes mejoraron significativamente en su expresión oral.

Gómez Calles et al. (2021) plantean una investigación que tiene como objetivo realizar un estudio piloto para, posteriormente, llevar a cabo una intervención didáctica mediante actividades de escultura y modelado de plastilina para

favorecer la expresión oral en alumnos de educación primaria. Para ello, se realizó la selección de un grupo muestra conformado por 28 niños en edades de 6 a 8 años, con quienes se trabajó una técnica artística denominada “Escultura Familiar”, para que a través ella comuniquen la percepción y los sentimientos que experimentan con respecto a su familia. La metodología utilizada para este estudio piloto corresponde a un paradigma cuantitativo con un diseño pre-experimental y la aplicación de un pretest-postest que permitió, que los alumnos desarrollaran sus habilidades manuales y aumentaran el nivel de expresión oral al exponer y argumentar sus comentarios apoyados en su escultura. Los resultados muestran que la intervención es prometedora, y que podría potenciar y estimular el nivel de expresión oral en los alumnos, corroborando que esta resultó ser una gran herramienta educativa. A su vez, sugieren que favorecer la expresión oral en niños utilizando la técnica de la escultura familiar a partir de actividades artísticas, permite abrir nuevas posibilidades de comunicación en torno a situaciones que viven los infantes en distintos contextos en los que se desenvuelven. De modo que a partir de los hallazgos antes expuestos, se detectaron tres áreas de oportunidad: la práctica docente, las políticas de educación y futuros proyectos de investigación.

Específicamente, al hablar de aprendizaje formal, se destaca el trabajo de investigación de Peña Campos & Trejo Pérez (2008) el cual tiene como propósito implementar actividades artísticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas en niños de 5° año de primaria, basándose en el paradigma constructivista.

La metodología utilizada es un enfoque multimodal con un diseño de dos etapas; el alcance es de tipo explicativo para describir por qué ocurre dicho fenómeno y en qué condiciones se manifiesta. Se seleccionaron como categorías de análisis: la práctica pedagógica tradicional desarrollada por la maestra, y la implementación de actividades artísticas, en una escuela de la Ciudad de Pachuca, Hidalgo, México. Los instrumentos utilizados para la recolección de datos son el test diagnóstico, el test posterior a la aplicación de la variable (re test), entrevistas, observación y notas de campo. La fase de

aplicación de la variable culminó con resultados altamente positivos para la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas. En cuanto a los alumnos, se produjo una actitud positiva hacia el aprendizaje de esta disciplina de una manera lúdica, dinámica y entusiasta hacia las matemáticas, mostrándose relajados y tranquilos el resto de sus clases. Y en relación con la maestra se brindaron nuevas herramientas de participación creativa en donde exista equidad de protagonismo a través de la implementación de diversos lenguajes artísticos como ser pintura, danza, escultura y música.

Se han encontrado tres investigaciones desarrolladas dentro del campo de la formación profesional para el ámbito educativo. Maeso-Rubio (2007) plantea que se viven tiempos difíciles dentro del sistema educativo, los altos índices de fracaso escolar obligan a plantear diferentes estrategias basándose en la educación en valores, haciendo de los contenidos argumentos críticos para que los alumnos tengan una formación completa. Experiencias metodológicas como la presentada en este trabajo investigativo hacen desarrollar en el futuro profesional de la pedagogía despertando la conciencia social, tan necesaria en el ámbito educativo. La investigación mencionada corresponde a Rodríguez-Cano & et al. (2020), estudio que presenta una experiencia de innovación docente utilizando la pedagogía del arte enmarcada en el proyecto IDDEA (investigación del desarrollo didáctico de la expresión y el arte). Los estudiantes participantes (n = 26), pertenecientes al grado en pedagogía, diseñaron y produjeron un material didáctico audiovisual para trabajar la coeducación y el fomento de valores, respeto e igualdad. Se inspiraron en la obra artística de la pintora Ángeles Romo. Un total de siete píldoras formativas audiovisuales fueron creadas con la técnica de animación Cut-Out. Los resultados muestran que los futuros pedagogos se sienten satisfechos con la utilización del arte como recurso didáctico y manifiestan que utilizarán esta estrategia en su futuro profesional. Las docentes implicadas consideran el gran potencial pedagógico del arte en el ámbito educativo, concretamente, la implementación de la pedagogía del arte en el contexto de educación superior. Se concluye que esta ha contribuido a conseguir los objetivos curriculares en la experiencia

pedagógica realizada.

Por otro lado, se presenta la investigación realizada por Sigcha & Maribel (2016), utilizando como lenguaje artístico la expresión musical. La misma, tuvo como objetivo establecer la importancia de la expresión musical como herramienta para el desarrollo integral en la educación infantil, mediante una capacitación a las docentes del nivel inicial, determinando a través de esta investigación que la música como herramienta metodológica dentro del Proceso de Enseñanza- Aprendizaje, brinda múltiples beneficios en la formación social, académica y espiritual del individuo, siguiendo una metodología investigativa de tipo cuanti- cualitativa, enfocada en la solución del problema por medio del análisis crítico y sistemático, para lo cual se aplicó los instrumentos de recolección de información respectivos, obteniendo resultados favorables como producto de la labor realizada, comprobando a su vez, que existe un alto desconocimiento del significado de la expresión musical en las familias, de sus beneficios en el desarrollo del niño y su importancia dentro del proceso educativo, teniendo en cuenta que la música es universal, encontrándola en cada aspecto de nuestra vida. Al observar a los niños desarrollar la actividad programada, se diagnostica que el trabajar el fortalecimiento y estimulación de las áreas del desarrollo del niño con la música, propone un nuevo enfoque de aprendizaje constructivista, en donde el infante aprende divertida y creativamente, bajo un margen de respeto, colaboración y compañerismo.

A su vez, la investigación de García Huidobro & Montenegro Gonzalez (2020) busca describir las prácticas artísticas que incorporan una mirada feminista en la formación inicial y reflexionar sobre cómo dicho estudiantado realiza vínculos entre las artes, la enseñanza y el pensamiento feminista, como un aporte para su desarrollo profesional y el del estudiantado en la escuela. Para ello se recoge la experiencia de aprendizaje de un grupo de estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Artística, de la Universidad Católica Silva Henríquez, quienes durante el curso Taller Creativo Integral realizaron trabajos

de creación artística con enfoques feministas y vincularon sus obras con actividades didácticas que ponían en juego aspectos de género y de transformación social en el aula. Postulamos que el tránsito entre lo artístico y lo pedagógico que aprenden en la formación universitaria permite el desarrollo de un compromiso político como artistas-educadores-educadoras, que muestra otros modos de enseñar las artes en el aula, donde evidencian una postura feminista de la educación y de las relaciones pedagógicas. Estos principios nos acercarán a enseñanzas que ponen la práctica artística a favor de experiencias transformadoras, que van más allá del currículo escolar para abrir espacios de diálogo y de comprensión en la escuela.

Son relevantes para el área artística porque muestran realidades diversas, visibilizan aspectos cruciales de la vida de las mujeres desde lenguajes que nos despiertan conciencia y nos movilizan políticamente. Además, estos procesos creativos se organizan no sólo como obra, sino también como proceso reflexivo-crítico. También son creaciones que, en el contexto donde se realizan, remueve a otras y otros artistas-docentes en formación, profesorado y personal de la institución; abren espacios de diálogo y promueven el cuestionamiento sobre esta realidad. En este sentido, el trabajo realizado no son solo proyectos artísticos, sino también un lugar de reflexión social.

4. METODOLOGÍA

Antes de desarrollar las características que conforman este apartado, consideramos oportuno mencionar que hemos realizado modificaciones con respecto al Proyecto de tesina.

La primera modificación realizada se enmarca en el objetivo general y la segunda en los objetivos específicos. En relación a la primera, mencionamos que la palabra "reconocen" es utilizada, a lo largo de la tesina, en reemplazo de la palabra "entienden" referida en el Proyecto de tesina al momento de delimitar el objetivo general, en línea con la finalidad de mantener la fidelidad a nuestro estilo de redacción. La segunda refiere a que a partir de la elaboración del instrumento de recolección de datos, decidimos invertir el orden en que se iban a abordar las preguntas que aluden a los siguientes objetivos: indagar los alcances que perciben las/os psicopedagogas/os al implementar la expresión artística en sus prácticas profesionales y explorar las limitaciones percibidas por las/os psicopedagogas/os al implementar estrategias de expresión artística en sus prácticas profesionales; respondiendo esta decisión a nuestro interés por cuidar la disponibilidad de las entrevistadas al momento de compartir sus experiencias, ya que, consideramos que comenzar invitándolas al ejercicio de evocar los límites de su práctica, podría tener resonancias en el clima de la entrevista.

En este capítulo se encuadra metodológicamente el estudio realizado con la finalidad de conocer los límites y alcances que reconocen las/os psicopedagogas/os al momento de implementar la expresión artística como estrategia en sus prácticas profesionales en dispositivos de abordaje grupal. Para ello, se planteó abordar los siguientes objetivos.

Objetivo general: Indagar cuáles son los límites y alcances que reconocen las/os psicopedagogas/os al momento de implementar la expresión artística como estrategia en sus prácticas profesionales en dispositivos de abordaje grupal.

Objetivos específicos:

- Identificar las concepciones de las/os psicopedagogas/os respecto de la expresión artística como estrategia de abordaje en sus prácticas profesionales.
- Conocer los lenguajes artísticos implementados por las/os psicopedagogas/os en sus prácticas profesionales.
- Explorar las estrategias utilizadas por las/os psicopedagogas/os al momento de recuperar la expresión artística en su práctica psicopedagógica en dispositivos grupales.
- Indagar los alcances que perciben las/os psicopedagogas/os al implementar la expresión artística en sus prácticas profesionales.
- Explorar las limitaciones percibidas por las/os psicopedagogas/os al implementar estrategias de expresión artística en sus prácticas profesionales.

4.1. Enfoque metodológico

Este trabajo de investigación se abordó desde un enfoque metodológico cualitativo, el cual produce datos descriptivos, permitiendo desarrollar conceptos y comprensiones a partir de los datos recogidos en el campo. Desde este enfoque se procuró comprender e interpretar los fenómenos, en un ambiente natural y en vinculación con el contexto (Taylor & Bogdan, 1992).

Hernández Sampieri et al. (2008) consideran a la lógica cualitativa como interpretativa, debido a que busca encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas les otorguen, siendo necesariamente flexibles, dado que hay cuestiones que pueden ser definidas de antemano, y otras no pueden definirse con anticipación y deberán ser decididas a lo largo del proceso de investigación (Marradi et al., 2007).

Por tal, se procuró planificar una búsqueda intencional e inductiva en el campo de trabajo que permita repensar saberes legitimados. "Las investigaciones cualitativas se basan más en una lógica y proceso inductivo (explorar y

describir, y luego generar perspectivas teóricas). Van de lo particular a lo general" (Hernández Sampieri et al., 2008, p. 8).

4.2. Diseño y alcance de la investigación

El alcance de la presente tesina es exploratorio y descriptivo. Los estudios exploratorios tienen como finalidad el acercamiento a problemáticas que se caracterizan por haber sido poco estudiadas y novedosas, es por esto que el investigador debe ser minucioso en la búsqueda previa de otros trabajos que lo orienten acerca del nivel de conocimiento científico ya desarrollado (Behar Rivero, 2008); permitiendo identificar conceptos o variables transitorias, sugerir afirmaciones y postulados e instaurar prioridades que den inicio a la indagación de nuevas problemáticas (Hernández Sampieri et al, 2008). Es así, que este tipo de alcance exploratorio, se convierte en punto de partida para la posterior realización de investigaciones de mayor profundidad (Behar Rivero, 2008).

En este sentido, la presente tesina aborda una temática poco explorada desde la Psicopedagogía en nuestro país hasta la actualidad, como es conocer los límites y alcances que reconocen las/os psicopedagogas/os al momento de implementar la expresión artística como estrategia en sus prácticas profesionales en dispositivos de abordaje grupal.

Esta investigación tiene un alcance descriptivo, ya que como menciona Hernández Sampieri (2008), estos estudios tienen como objetivo conocer en profundidad las características del fenómeno a analizar, especificando sus propiedades, ahondando en los perfiles de las personas, comunidades, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Behar Rivero (2008), en otras palabras, lo define como aquel tipo de estudio que permite identificar características del universo de investigación, detallando el fenómeno estudiado a través del análisis de uno o más de sus atributos.

El corte de la investigación fue transversal, ya que se recolectaron los datos en un momento y tiempo único. A su vez, este estudio es de tipo no experimental debido a que no se realizó una manipulación deliberada de variables, sino que

se observaron los fenómenos en su ambiente natural para luego analizarlos (Hernández Sampieri, et al., 2008).

4.3. Participantes

En lo que refiere a las participantes de este trabajo de investigación, se realizaron diez entrevistas a psicopedagogas que utilizan la expresión artística como estrategia de abordaje grupal en sus prácticas profesionales.

4.4. Instrumentos de recolección de datos

Se apeló a la entrevista, como instrumento de recolección de datos definida por Marradi, et al. (2007) como una forma especial de encuentro, un diálogo, un intercambio al que se recurre con la intención de recolectar informaciones en el marco de una investigación.

Se utilizó la entrevista semiestructurada, dado que permite introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados, es decir, que no todas las preguntas estaban predeterminadas de antemano (Hernández Sampieri et al., 2008).

Las entrevistas fueron abordadas de un modo flexible, abierto, en el marco de una conversación, donde el intercambio de información permitió reconstruir las concepciones que poseen las psicopedagogas respecto de los límites y alcances de la expresión artística al momento de implementarla en sus prácticas profesionales en dispositivos de abordaje grupal.

4.5. Procedimiento de recolección de datos

En un primer momento, se realizó una búsqueda mediante una convocatoria por redes sociales de psicopedagogas/os de diferentes regiones del país, que implementen la expresión artística en sus prácticas profesionales dentro de dispositivos psicopedagógicos de abordaje grupal.

Luego, con los resultados de esa búsqueda, se llevó a cabo un primer contacto con las profesionales mediante correo electrónico, invitándolas a participar de este trabajo de investigación.

A partir de allí se coordinaron entrevistas individuales con cada profesional, acordando previamente día y horario, con una duración aproximada de 1 hora. Los encuentros se llevaron a cabo de forma virtual, dado que la mayoría de ellas no residía en Rosario, lo que requería esta modalidad de proximidad debido a la distancia. En este contexto, se enviaron por correo electrónico documentos de Consentimiento Informado a cada una de las profesionales, quienes los firmaron y devolvieron por el mismo medio. Este procedimiento permitió obtener la autorización para realizar las entrevistas y grabaciones con el fin de, posteriormente, transcribirlas y proceder al análisis de los datos recolectados.

Para registrar estas interacciones, se emplearon varios dispositivos: una computadora para facilitar la comunicación virtual, la aplicación de grabador de voz de un teléfono celular para captar con fidelidad los diálogos, un cuaderno para registrar preguntas y/o repreguntas que fueran surgiendo en el momento, y la plataforma elegida para la videollamada (Google Meet).

Cada elemento utilizado se seleccionó cuidadosamente para garantizar la efectividad del proceso de recolección de datos y, a su vez, mantener la confidencialidad y el respeto por la privacidad de las participantes.

4.6. Análisis de datos

Para la presente investigación se realizó un análisis de datos cualitativo de los datos, debido a que se llevó a cabo un conjunto de transformaciones, reflexiones y comprobaciones a partir de la información recaudada, con el fin de extraer significados relevantes para la temática de investigación (Rodríguez Sabiote, 2003). Es decir, este análisis consistió en interpretar la totalidad de la información obtenida, para la elaboración de datos, con el objetivo de lograr una comprensión de los mismos y una exposición ordenada, buscando ponerlos en diálogo, con el marco teórico y los antecedentes que guían la presente investigación.

Esta forma de proceder posibilitó que el proceso de análisis de datos sea cíclico, dialéctico, por lo tanto flexible y abierto a diferentes relaciones y

conceptos apartándose de una estructura lineal (Gutiérrez, como se cita en Rodríguez Sabiote, 2003, p. 15).

El trabajo de reducción de los datos se realizó mediante la separación de la información en unidades siguiendo criterios temáticos; la información recabada en las entrevistas quedó disminuía en función a temas vinculados a los objetivos específicos de la investigación (Rodríguez Sabiote, 2003).

Una vez separada esta información, se realizó la identificación y clasificación de las unidades en base a un proceso mixto, lo que implicó contar con categorías elaboradas a priori al trabajo de campo, surgidas del recorrido teórico realizado, e integrarlas a nuevas categorías que emerjan, en el caso de que el repertorio inicial se muestre insuficiente y la lectura de las entrevistas lo requieran (Rodríguez Sabiote, 2003).

Desde esta concepción, la construcción de las categorías y subcategorías se realizó a partir de variables que se tomaron en consideración en el marco teórico. Éstas se constituyeron en categorías de análisis y correspondientes subcategorías, a saber:

Categoría: La expresión artística en el abordaje psicopedagógico	
Subcategorías:	Referencias en torno al inicio de las prácticas psicopedagógicas mediadas por lenguajes artísticos
	Caracterización de las prácticas psicopedagógicas mediadas por lenguajes artísticos

Categoría: Delimitación de los lenguajes artísticos implementados	
Subcategorías:	Cuál/es son los lenguajes utilizados por las/os profesionales

	Aporte de lo artístico al abordaje psicopedagógico
	Representaciones de la expresión artística en la práctica psicopedagógica: ¿medio o fin?
	Selección de los lenguajes artísticos en la práctica psicopedagógica
	Los lenguajes artísticos y otras herramientas de abordaje psicopedagógico

Categoría: Expresiones artísticas en el dispositivo psicopedagógico grupal	
Subcategorías:	Lo artístico en la dinámica grupal
	Lenguajes artísticos en la dinámica grupal: dialogar con otras disciplinas
	Lo grupal y lo singular en el abordaje psicopedagógico mediado por la expresión artística

Categoría: Lenguajes artísticos en la práctica psicopedagógica: alcances	
Subcategorías:	Aprendizaje y expresión artística

	Objetos de conocimiento y expresión artística
	Sujeto aprendiente, vicisitudes en el aprendizaje y expresión artística
	Relatos de experiencias

Categoría: Lenguajes artísticos en la práctica psicopedagógica: limitaciones	
Subcategorías:	Devolución de familias, referentes escolares y colegas
	Limitaciones de la expresión artística en la práctica psicopedagógica
	Relatos de experiencias

Luego, se efectuó la reintegración de los datos segmentados mediante un proceso de agrupamiento de los datos, que implicó organizar y resumir la información. Para tal proceso, se emplearon Matrices cualitativas de datos como herramienta para esta tarea, donde las filas se asignaron a las distintas subcategorías de análisis y las columnas se utilizaron para representar a las entrevistadas. En las celdas de estas matrices, se incluyeron los extractos del discurso de las entrevistadas que mejor representaban los conceptos tratados. Este procedimiento corresponde a lo que se denomina “agrupamiento de datos”.

5. RESULTADOS

Cada gesto que un individuo hace, puede ser leído, generar palabras que lo nombren, generar una escritura. Por eso interesa el lenguaje anterior, la escritura anterior, la lectura anterior a la palabra.
(Devetach, 2008, p.19)

5.1. La expresión artística en el abordaje psicopedagógico

5.1.1. Referencias en torno al inicio de las prácticas psicopedagógicas mediadas por lenguajes artísticos

En relación a esta subcategoría, fue posible distinguir dos grandes referencias respecto al encuentro de las profesionales con el arte en sus prácticas psicopedagógicas. Cinco entrevistadas refieren que la mediación artística las encontró en su práctica como una manera de responder a las limitaciones que encontraban en el abordaje desde otras estrategias de intervención, sea por las particularidades de las/os consultantes o por características de los espacios de trabajo. E6 comparte: “[...] *dado que tengo una trayectoria como docente, me encontré con muchos obstáculos que los modos en que la escuela presenta el conocimiento y el aprendizaje, generan como interferencia. [...]. Entonces descubrí como maestra que el arte deja mucho más libertad para la producción*”.

En este sentido, Ros (2004) expresa que las artes desarrollan la sensibilidad y el conocimiento, enseñando que es posible expresarse, comprender y representar el mundo, a través de otros lenguajes, que todos los campos o disciplinas son susceptibles de ser tratados por su capacidad de generar experiencia estética. Es por ello que la presencia de las artes en la enseñanza, enriquece el mundo educativo desde lo cognitivo, lo emocional y lo afectivo. Pinargote-Pisco & Calderón-Alcívar (2022), por su parte, aportan que la utilización de actividades innovadoras, que ayuden al niño en su desarrollo personal y académico, son una herramienta fundamental para el desarrollo íntegro del mismo, fortaleciendo las habilidades, destrezas artísticas,

promoviendo la cultura desde edades tempranas, creando seres íntegros, culturales y sociales. [...] lo fui incorporando a medida que se fue necesitando para determinadas situaciones. Hay algunos pacientes que no tienen la capacidad de poder realizar actividades específicas. Entonces, mediante el arte, por decirte un ejemplo, pueden hilvanar un hilo, o pasar el cordón por una zapatilla. Y eso es una obra, se transmite en una obra de arte, o sea, se termina reflejando en una obra de arte (E3).

Por otro lado, Fernández (2003) expresa:

lo que uno pretende hacer al otro hay que practicarlo consigo mismo, contactarse con las propias fracturas en el aprendizaje, con la historia de aprendizaje personal, con los personajes enseñantes y aprendientes de uno mismo, y ver cómo han jugado y siguen actuando (p.146).

En consonancia, la mitad de las entrevistadas refieren que su encuentro con el arte se vincula con sus historias singulares; particularmente, con las experiencias artísticas vivenciadas, las cuales se amalgamaron con su profesión en el devenir de la práctica. De esta manera, comenzaron a mirar psicopedagógicamente el hacer artístico y a recuperar lo artístico en la escena psicopedagógica. Al respecto, las entrevistadas dicen: “[...] siempre canté. Mi familia tenía una orquesta[...] Entonces yo veía que había una relación entre todo” (E8), y: “De chica hice teatro, comedia musical, iba a un taller de arte vinculado a lo plástico [...]. También hice danza. Ahora, un poco más grande hice taller de Ukelele. Es tan rico todo lo que surge a través de lo artístico, que me cuesta pensar trabajar de un modo que deje por fuera algún modo de expresión artística (E4).

5.1.2. Caracterización de las prácticas psicopedagógicas mediadas por lenguajes artísticos

Fernández (2000) sostiene que el arte es vía regia para nutrir el saber, viéndose esto en educación, donde la aproximación de los niños a las obras de

arte, ya sean literarias, pictóricas, musicales o fílmicas, los hace más deseosos de aprender.

Considerando esto, el proceso de análisis de los datos, permite delimitar dos formas diferentes de caracterizar la práctica psicopedagógica mediada por el arte. Por un lado, la mayoría de las entrevistadas la caracterizan como una combinación perfecta entre ambos mundos, que habilitan la expresión más genuina y honesta del sujeto en situación de aprendizaje, potenciando sus fortalezas. Al respecto, E1 dice: *"La psicopedagogía es arte, el consultorio es arte, el encarar un grupo es todo tan artesanal, manual y el lenguaje artístico tiene eso [...] encarar la psicopedagogía con el arte [...] es como un pacto perfecto"*. E4, por su parte, menciona: *"Realmente creo que es la forma en que se puede expresar mejor el ser, no lo puedo pensar disociado de la psicopedagogía, cada niño y cada niña puede expresarse más libremente, permite eso, la expresión de cada niño y cada niña, de lo más genuino"*. *"[...] Cualquier cosa se puede hacer, se puede enseñar y se puede curar y se puede sanar con el arte"* (E8).

Por otro lado, se destaca en el discurso de una minoría que la caracterización de la práctica mediada por la expresión artística se centra en la conformación de vínculos, recuperando la idea de lo colectivo y de la producción compartida, donde simultáneamente se nutre lo singular, destacando la disposición del arte como lugar en donde ensayar cualquier pregunta. En este sentido, Montero (1996), entiende como grupo, que el mismo propicia el reencuentro, se constituye en verdaderos hilos conductores de nuevas posibilidades y significación. Conforman una red que marca y contiene, lugar de identificación, de continuidad, de diferencia, de construcción, de aprendizaje. Ámbito que posibilitará el despliegue de recursos, habilitando la creación y resignificación de la propia posibilidad de aprender. Al respecto, E2 dice: *"[...] Los lenguajes artísticos, las diferentes modalidades, nos dan la posibilidad de poder ser, de poder pertenecer y de poder hacer en ese momento [...]. Esto de trabajar colectivamente por algo también [...], el arte facilita esa vinculación"*.

Müller (2013), expresa que los grupos van a estimular la comunicación y el

intercambio, siendo a su vez, una importante fuente de conocimientos y aprendizaje. En este sentido, E6 expresa: “[...] desde lo grupal, porque es un dispositivo y lo que se produce en esa escena, tiene que ver con abrir, abrir al sujeto, a otros puntos de vista, a un intercambio, a que el punto de vista de uno o de otra enriquezca el propio, como si fuese una relación dialéctica entre los y las integrantes, porque cada uno trae algo que piensa que quiere, que quiere hacer, que quiere desarrollar, que piensa que puede hacer o que no puede hacer, y de repente en el intercambio grupal hay algo del otro o de la otra que fortalece lo propio o que te ayuda, nos ayuda a pensar algo diferente [...]”.

A partir de lo anterior, es posible comprender que la utilización del arte en el abordaje psicopedagógico surge, por un lado, como una respuesta a las limitaciones encontradas durante las experiencias de práctica profesional. Y, por otro lado, a partir del encuentro de las profesionales con diferentes lenguajes artísticos a lo largo de su historias singulares. Por otra parte, al momento de caracterizar la práctica psicopedagógica mediada por lenguajes artísticos, la mayoría de las entrevistadas, hacen referencia al encuentro entre estos dos universos, expresando que favorecen la emergencia de aprendizajes de autoría. Mientras que un grupo más reducido de entrevistadas, ponen en valor la resonancia que esta modalidad tiene en el devenir de lo grupal.

5.2. Delimitación de los lenguajes artísticos implementados

5.2.1. Cuál/es son los lenguajes utilizados por las/os profesionales

De acuerdo con la existencia de numerosos lenguajes artísticos, es posible retomar a Llompart & Zelis (2008), quienes hablan de actividades artísticas y contribuyen a reflexionar sobre su resonancia en la iniciativa y creatividad singular. Los autores ubican que las actividades artísticas son espontáneas, no predeterminadas ni reglamentadas. Presentando un rasgo de autenticidad y originalidad, por parte de quien la está produciendo.

Los datos recolectados, fueron muy diversos. Sin embargo, cabe destacar que priman ciertos lenguajes artísticos sobre otros, dando a conocer que del total de diez entrevistadas, siete utilizan la música y la literatura. A su vez, seis

utilizan la pintura y técnicas relacionadas al arte plástico; y cuatro la expresión corporal.

Por otro lado, se han encontrado lenguajes menos frecuentes a la hora de llevar a cabo los dispositivos grupales, destacándose que dos de ellas implementan las danzas rítmicas, dos los títeres, una el moldeado en cerámica, una el teatro y, por último, una utiliza técnicas de psicodrama. Vale aclarar, que la mayoría de las entrevistadas, llevan adelante su práctica intercalando diferentes lenguajes artísticos en sus propuestas. Esto puede verse reflejado en las expresiones de E9: *“La expresión corporal. La expresión artística desde el dibujo, de la plástica. La literatura. He utilizado algunas herramientas de psicodrama”* y E8: *“La música. El recurso de la voz, no que ellos interpreten instrumentos, sino el instrumento que dé pasaje a la voz, al cuerpo, al movimiento, la danza, [...] el modelado. El teatro también, pero lo uso menos”*.

Los datos permiten dar cuenta de que todos los lenguajes artísticos presentan sus particularidades, riquezas y brindan herramientas únicas para intervenir. Ros (2004) por su parte, habla de la actividad artística como múltiple e integradora, que posee diversas funciones en las culturas, épocas históricas y grupos sociales.

En relación a uno de los lenguajes artísticos más nombrados, E4 expresa: *“[...] la literatura, por supuesto, como base [...]”*. A partir de esto, es posible retomar el aporte del trabajo investigativo de Sánchez Ruíz & Morales Roja (2017), que destaca la importancia de este lenguaje artístico, concluyendo que la participación durante la ejecución de actividades interactivas mediadas por el arte y la literatura infantil, permitió que los niños afianzaran aspectos como la flexibilidad del pensamiento, la imaginación y la curiosidad, componentes indispensables de la mente creativa.

5.2.2. Aporte de lo artístico al abordaje psicopedagógico

Es posible pensar, desde Vigotsky (1986), a las actividades artísticas como actividades creadoras, siendo, éstas, cualquier tipo de actividad del hombre

que cree algo nuevo, que lo convierte en un ser proyectado hacia el futuro, que crea y transforma su presente. En este apartado, fue posible distinguir diferentes modos en que las profesionales refieren al aporte de lo artístico en su práctica profesional. Seis entrevistadas, plantean que la expresión artística constituye un pilar fundamental para el abordaje psicopedagógico, ya que habilita espacios desestructurados en donde prevalece la libertad de producción singular y colectiva. Ros (2004), en este sentido, propone no hacer de todos los individuos artistas, sino acercarlos los lenguajes de las disciplinas artísticas que les permitan nuevos y distintos modos de comunicación y expresión, desarrollando las competencias individuales interrelacionadas con lo social, a través de la sensibilización, la experimentación, la imaginación y la creatividad. Al respecto, E1 comparte: *“Para mí es fundamental, porque el arte no tiene ningún objetivo productivo en sí mismo [...] es un lugar donde ensayar las preguntas más humanas y en eso, el aprendizaje. El arte, en sentido amplio, tiene que ver con un espacio donde poder jugar, donde poder ensayar, donde no hay errores”*. Por otro lado, E2 dice: *“[...] lo que nos permite esta modalidad artística es ir corriendo el límite un poquito más allá, para saber que no todo es tan estructurado y de la manera que lo concebimos y que lo pensamos, que siempre hay algo nuevo que se puede descubrir”*. Se retoma lo que propone Da Cruz (como se cita en Fernández, 2003, p. 54) *“que en algo el obstáculo vire oportunidad”*.

Por un lado, cuatro psicopedagogas refieren a que la expresión artística ofrece dentro del abordaje psicopedagógico, numerosas alternativas para trabajar los conocimientos, de acuerdo a los objetivos planteados en cada propuesta, en palabras de E1: *“[...] para un mismo contenido, te va ofreciendo distintas alternativas [...] por ejemplo, un chico que no presenta dificultades, con que le hagas la A en el pizarrón y le digas, esto suena A, listo, ya está, lo aprendió [...] Pero va a haber un chico que te lo va a entender haciendo la forma con el cuerpo, mirándose en el espejo [...] otro que con una canción la va a cantar todo el día y se va a aprender las vocales, en una tarde [...]. Entonces, esto es lo que aporta la variedad, que encaja en cada desafío que recibimos”*.

En este sentido, Ros (2004) afirma que pensar el arte en relación a los procesos de enseñanza-aprendizaje, contribuye, entre otras cosas, a que los sujetos comprendan que existe más de una respuesta a una pregunta, más de una solución a un problema y que la diversidad que cada uno aporta es importante. Las artes desarrollan la sensibilidad y el conocimiento, enseñando que el lenguaje verbal y la matemática no son los únicos medios para comprender y representar el mundo, que es posible expresarse a través de otros lenguajes. En suma, Peña Campos & Trejo Pérez (2008) a partir de su investigación, demuestran que se produjo una actitud positiva hacia el aprendizaje de esta disciplina de una manera lúdica y dinámica; y en relación con la maestra se brindaron nuevas herramientas de participación creativa en donde exista equidad de protagonismo, a través de la implementación de diversos lenguajes artísticos como ser pintura, danza, escultura y música.

5.2.3. Representaciones de la expresión artística en la práctica psicopedagógica: ¿medio o fin?

Martinez Díez (2006) sostiene que todas las actividades creadoras son aceptables: las valientes, las realistas; las fantásticas, las re-gresivas, las productivas y las destructivas. A su vez, la autora expresa que:

Por medio del arte, los niños, adolescentes y jóvenes (...) tienen la oportunidad de poder comunicar a los demás sus necesidades y sus sentimientos de una forma perceptible, el desarrollo de la expresión artística es de un gran beneficio para el crecimiento, tanto físico como mental (Martinez Díez, 2006, p. 72).

Durante este proceso de investigación se indagó sobre el modo en que las profesionales conciben la expresión artística al interior de sus prácticas profesionales; el análisis de sus aportes permitió delimitar valoraciones diferentes. Por un lado, la mayoría de las entrevistadas entienden la expresión artística como un medio, instrumento o herramienta, entendiendo a éstos como sinónimos, E1 comparte: *“Para mí es un medio [...] no lo ocupo como para llenar el tiempo digamos [...]. Lo uso como un medio, porque siempre que*

planteamos un objetivo pensamos la mejor estrategia para lograr ese aprendizaje, para trabajar esa habilidad, es decir, siempre es un medio, un instrumento". E7 comenta: "Es un instrumento que permite conectar bastante con el otro. Y a la vez, lo pienso como herramienta para el aprendizaje".

A su vez, E4 expresa: *"Para mí el arte es una herramienta. Es mediatizador y en esta mediatización, lo que hay que tener en claro es, ¿qué me aporta? ¿Para qué? ¿Qué descubre? [...]".* En este sentido, la investigación de Pinargote-Pisco & Calderón-Alcívar (2022) aporta que la expresión artística y sus utilidades en el ámbito educativo, son una herramienta fundamental para el desarrollo íntegro del niño, fortaleciendo las habilidades, destrezas artísticas, promoviendo la cultura desde edades tempranas, creando seres íntegros, culturales y sociales.

Por otro lado, tres de las entrevistadas, refieren a que su concepción sobre la expresión artística, dependerá de los objetivos a trabajar en las propuestas, comentando: *"Depende de lo que la persona esté buscando [...]. Depende de las edades, las búsquedas y los propósitos de cada espacio"* (E8).

A su vez, E6 dice: *"Como psicopedagoga para mí es un medio. Es una herramienta [...]. Pero también en todos los talleres propongo la producción de un objeto artístico, entonces es también un fin en tanto es un producto de quienes están participando ahí, pero no tiene un fin artístico el espacio"*. Estas expresiones de la entrevistada se enmarcan en lo que Ros (2004) define como objetos de arte; a saber, un proceso de elaboración o conformación de un objeto material que, de acuerdo a la forma que recibe, expresa y comunica el contenido espiritual de manera objetiva. Por medio del mismo, el hombre, satisface sus necesidades estéticas de conocimiento, manifiesta su ideología, su subjetividad, su visión de la realidad y le permite objetivar el vínculo existente entre su personalidad, la estructura cultural de la época y el medio social al que pertenece que de alguna manera lo condiciona, pero al que puede llegar a modificar.

5.2.4. Selección de los lenguajes artísticos en la práctica psicopedagógica

En este apartado, fue posible pesquisar diversos criterios sobre los que se basan las psicopedagogas al momento de elegir lenguajes artísticos para el abordaje psicopedagógico en el dispositivo grupal.

Por un lado, se ha encontrado que cuatro entrevistadas refieren a que lo seleccionan según el o los objetivos pensados para las propuestas: *“Depende del objetivo [...] siempre trabajamos por objetivos [...]. No es decir, bueno, esta mañana es libre, vos tomá un pote de témperas, y a vos te ponemos buenas canciones [...] Siempre perseguimos un objetivo de acuerdo a lo que queremos enseñar”* (E1).

Por otro lado, tres profesionales plantean que la propuesta es la misma para todo el grupo participante, aunque trabajan particularmente en relación a las necesidades y desafíos de cada sujeto: *“Siempre hay algunos objetivos más generales en donde se va a mover el encuentro [...] en base a eso, uno después ve si puede trabajar un poco más alguna cosa”* (E2). *“Hubo grupos que se pudieron diferenciar y aplicar diferentes tipos de lenguaje, pero lo que terminamos optando fue por hacer una generalidad para todos, o sea, una generalidad en el sentido de grupo [...] después particularmente, se aplica determinada estrategia para el trastorno de cada persona [...]. Podemos estar haciendo, por ejemplo, pintura, y yo quiero que alguien haga motricidad fina o alguien haga expresión, o vinculación, o determinadas cosas porque le cuesta, la consigna va a ser diferente”* (E3).

Otro grupo de entrevistadas, específicamente tres, plantean como criterio las etapas del desarrollo que se encuentran atravesando los sujetos que participan de las propuestas: *“Una variable para mí, son las etapas del desarrollo que marcan preferencias [...]. El grupo siempre tiene una heterogeneidad suficiente para que se produzca el intercambio, pero no tan grande para que la diferencia entre unos y otros los haga sentirse parte del mismo grupo”* (E6).

Otro criterio de selección referido por una de las entrevistadas se relaciona con el momento particular del grupo: *“[...] Cuando el grupo tiene determinada*

confianza, compromiso, implicancia, donde los integrantes se empiezan a conocer, se pueden proponer otras cosas [...]” (E9).

Souto (1999) plantea la idea de que un dispositivo tiene, por un lado, un componente normativo que otorga direccionalidad para la producción de cierto tipo de fenómenos y procesos dinámicos, es decir, tiene una finalidad que pone al dispositivo en relación con valores y fines. Por otro lado, la autora refiere a un componente estratégico, que trabaja con lo aleatorio, lo incierto, pensado con posibilidades de modificación continua.

En este sentido, lo referido por E9, se relaciona con el primero de los criterios abordados por la autora; la entrevistada dijo: *“Tiene que ver por ahí con la propuesta específica de ese encuentro y con el momento grupal también, porque a lo mejor hay algunas dinámicas o propuestas que, por ejemplo, cuando el grupo todavía se está conformando, por ahí no sé si son tan atinadas”.*

En este sentido, se retoma a Fernández (2003) quien expresa:

Pensamos que nuestro accionar institucional tendría como premisa insoslayable crear las estrategias de intervención a nivel del enseñante-aprendiente -en la trama vincular intra-subjetiva, intersubjetiva y transubjetiva- facilitadoras del proceso de crecimiento y de un desarrollo armónico. Accionar en lo singular, en lo plural, en lo grupal..

..tendremos que pensar en crear las condiciones para que «ese ambiente facilitador» (D. Winnicott) se transforme en potencializador de lo sano [...]. Será un desafío acceder a nuevas estrategias que estimulen, desarrollen, posibiliten las condiciones para que se instale la salud... (p.36).

Más allá de la diversidad de respuestas, se considera que el total de entrevistadas piensa la selección del lenguaje artístico teniendo en cuenta diversos criterios pero siempre, destacando que “nada se hace por hacer”, sino que todo tiene un sentido, que en este caso es psicopedagógico.

5.2.5. Los lenguajes artísticos y otras herramientas de abordaje psicopedagógico

Filidoro (2009) delimita el campo de estudio y trabajo de la Psicopedagogía, expresando que se trata de la intervención clínica con niños y adolescentes con problemas en el aprendizaje escolar, afirmando que la misma tiene como eje posible la conceptualización del aprendizaje, la cual posibilitará ciertas intervenciones excluyendo otras, planteará la selección de ciertos instrumentos de indagación clínica excluyendo otros, es decir, definirá modalidades de intervención, resultados y decisiones clínicas. En este sentido, es posible pensar que esas son las decisiones, los caminos que elige cada profesional al momento de pensar los encuentros, viéndose esto reflejado en los datos recolectados a partir de las entrevistas.

Nueve profesionales, articulan las expresiones artísticas con otras herramientas psicopedagógicas en sus encuentros, dependiendo de los objetivos que tengan las propuestas y la necesidad particular de cada sujeto participante del dispositivo, en palabras de E5: *“Depende de la necesidad, por supuesto, [...] de qué necesita ese niño. O sea, uno va teniendo otra cosa para ofrecer y ahí tenés que ver, los materiales diversos y qué le das a elegir, con qué otras cosas podés articular”*, y E4 manifiesta: *“Hay momentos en donde usamos otros recursos, pero el eje central, tiene que ver con alguna propuesta de algún lenguaje artístico”*. Una de las entrevistadas refiere al arte como estrategia exclusiva de intervención: *“No, más que nada, es arte [...]”* (E3).

El análisis de la variable que estudia la delimitación de los lenguajes artísticos en la práctica psicopedagógica, permite elaborar diferentes hipótesis interpretativas. Por un lado, los datos revelan la primacía de ciertos lenguajes, destacándose que del total de las entrevistadas, siete utilizan la música y la literatura; seis implementan la pintura y otras técnicas de arte plástico; y cuatro

la expresión corporal. Al mismo tiempo, el análisis de los datos determina que la mayoría de las psicopedagogas emplean varios lenguajes artísticos en sus prácticas.

Por otro lado, en cuanto al aporte de lo artístico al abordaje psicopedagógico, las entrevistadas refieren, que el arte ofrece diversas alternativas que enriquecen el proceso de aprendizaje, y aportan sensibilidad a los procesos de representación de cada sujeto, actuando como facilitador de la flexibilidad de pensamiento.

Por otra parte, de acuerdo a sus concepciones en relación al arte y a la Psicopedagogía, se diferencian dos grupos: aquellas profesionales que lo conciben y lo identifican como un medio, entendiendo a éste como sinónimo de instrumento y herramienta; y aquellas entrevistadas que lo conciben como un fin, dependiendo, en la mayoría de los casos, de los objetivos que se persigan en las propuestas.

A su vez, en cuanto a la elección de los lenguajes artísticos a implementar en las propuestas, se reconoce que obedece a diversos criterios como ser los objetivos de trabajo, las necesidades y desafíos de cada sujeto, las etapas del desarrollo de las/os participantes y las características de la grupalidad.

Por último, en relación a la articulación de la expresión artística con otras herramientas psicopedagógicas, nueve de las psicopedagogas refieren que integran diferentes instrumentos, mientras que una de ellas lo hace a través del arte exclusivamente.

5.3. Expresiones artísticas en el dispositivo psicopedagógico grupal

5.3.1. Lo artístico en la dinámica grupal

Souto (1999), concibe a lo grupal como espacio de atravesamientos múltiples, pensándolo también en términos de redes, de transversalidad, de territorializaciones y agenciamientos diversos, de lógicas recursivas y retroactivas, en donde se inscriben los procesos y se producen acontecimientos singulares que pueden dar lugar a que el grupo devenga,

buscando la comprensión de lo singular. A partir de lo expresado por la mayoría de las psicopedagogas, fue posible identificar que las mismas atienden tanto a la dinámica grupal, así como también sostienen una mirada singular de los sujetos participantes de los dispositivos. Así lo expresa E10: *“Uno en el acompañamiento personalizado de la actividad sabe quién lo puede hacer de manera autónoma y quién necesita el andamiaje. Entonces, las propuestas son pensadas a nivel grupal, pero después al llevarla a cabo, uno lo piensa de manera singular”*.

Específicamente, dos entrevistadas plantean que la mirada y escucha se priorizará sobre lo grupal o lo singular, de acuerdo a lo que la profesional quiera trabajar y a las necesidades de cada sujeto presente en el encuentro. En palabras de E4: *“Nosotras en los grupos siempre ponemos un tope, algo que viene bien por el lado de nuestra mirada psicopedagógica. Tratamos de que los grupos no sean muy numerosos, porque queremos atender a la singularidad también. [...] Con mi compañera siempre nos pasa que salimos de los encuentros y siempre hacemos un comentario como: “¿Viste qué bueno lo que T pudo hacer? o ¿Viste cómo cambió tal cosa de esta niña?” [...] Está la mirada individual a la hora de las propuestas y de pensarlas, y está también la mirada grupal”*.

A partir de esto, se considera oportuno retomar la perspectiva social del aprendizaje desde Dabas (1998), quien destaca la importancia de la interacción del sujeto con el medio, interacción recíproca, que no se limita a la de un sujeto con un objeto sino en la cual ese sujeto está al mismo tiempo en interacción con todos los otros sujetos de su medio y todos los otros objetos, así como el objeto en cuestión también está en interacción recíproca con todos los otros sujetos de su medio y las distintas acciones que sobre él ejercen los otros sujetos.

5.3.2. Lenguajes artísticos en la dinámica grupal: dialogar con otras disciplinas

Para abordar el análisis de esta subcategoría es preciso retomar a Da Cruz (1995), quien propone pensar en términos de suplemento entre disciplinas, refiriéndose a que cuando esto sucede, se renuncia a un ideal de unidad y completud, suponiendo la creación y aceptación de la provisoriedad. Se trata de recurrir a elementos que son heterogéneos y que reunimos para algún objetivo, donde cada uno de ellos suple alguna limitación del otro en función del problema a resolver, pero sabiendo que su equilibrio es precario, su articulación es provisional y sus identidades diferenciadas permanecen. De acuerdo con esto, en esta subcategoría, la información obtenida a partir de las entrevistadas, permite dar cuenta que todas las psicopedagogas presentan experiencia de llevar adelante sus propuestas, mediadas por el arte, compartiendo el espacio con otras/os profesionales, aclarando en todo momento que cada profesional aporta sus herramientas, concepciones, construye sus observables y registros desde su expertiz. En este sentido, E5 expresa: *“A veces trabajo con una colega psicopedagoga [...]. También maneja esta concepción de utilizar actividades artísticas”*. E6, por su parte, comparte: *“En mi experiencia, mayormente, la secuencia del taller la diseñaba yo, que era la que tenía conocimiento psicopedagógico [...]. Y mi compañera, que en algunos momentos ha sido licenciada en Bellas Artes [...] en otro momento ha sido una diseñadora visual e ilustradora [...] o en otra ocasión psicóloga”*. A su vez, E2 dice: *“algunas intervenciones [...] se han hecho con una profe de lengua. También trabajamos con un profe de música, una psicóloga, una profe de artes visuales, una profe de yoga y otra profe de música”*. Y E4 comenta: *“[...] hicimos talleres con una psicopedagoga. Y otro basado en la pedagogía Waldorf, fue con una docente de arte, pero siempre entre nosotras”*.

En consonancia con lo anterior, Filidoro (2009) sostiene que:

El trabajo interdisciplinario implica en sí mismo una puesta en cuestión del propio cuerpo teórico-clínico que guía la intervención en el transcurso de un tratamiento. Ningún cuerpo teórico puede explicarlo

todo pues todos y cada uno de ellos obedece a una arbitrariedad de fragmentación que se introduce en la vida humana (p. 48).

5.3.3. Lo grupal y lo singular en el abordaje psicopedagógico mediado por la expresión artística

Quiroga (2008) aporta que un sujeto se configura como síntesis activa de una complejísima trama de vínculos y relaciones sociales, de una historia interaccional y social; adquiriendo su ser en el mundo la modalidad de una relación de recíproca afectación y transformación. En relación a esto, se toman los aportes de Montero (1996), quien entiende que el grupo propicia el reencuentro, se constituye en verdaderos hilos conductores de nuevas posibilidades y significación. Conforman una red que marca y contiene, lugar de identificación, de continuidad, de diferencia, de construcción, de aprendizaje. Ámbito que posibilitará el despliegue de recursos, posibilitando la creación y resignificación de la propia posibilidad de aprender.

Teniendo en cuenta lo antes mencionado y lo que las psicopedagogas respondieron respecto a las nociones de los abordajes grupal e individual, es posible dar cuenta que todas coinciden en que ambas modalidades de intervención permiten acompañar al sujeto aprendiente de un modo particular. Las entrevistas pusieron de manifiesto las experiencias en dispositivos psicopedagógicos grupales; al respecto, E10 dice: *“Siempre la parte artística es más fácil llevarla adelante de manera grupal, más que nada porque en la grupalidad muchas veces hay más libertad. Por ejemplo, yo en el consultorio si hago una propuesta, ese niño sabe que yo estoy sólo con él, que de alguna forma lo estoy evaluando. En cambio, en el dispositivo grupal se pierde la mirada, porque son muchos y yo me siento tal vez más cómoda en los dispositivos grupales, el niño tiene pares, se puede sentir reflejado en el par, pueden mirar la producción del par. Entonces, para mí también es mucho más rico en la evaluación el dispositivo grupal”*.

Lo anterior invita a retomar los aportes de Dabas (1998) respecto de la perspectiva social del aprendizaje, en tanto proceso de construcción que se da en

situación de interacción social con pares y en el que el docente interviene como mediador del saber a enseñar. En relación a esto, E2 dice: *“En lo grupal, todo sale más espontáneo, los mismos chicos van armando también el espacio, y eso lo va haciendo sentir más propio. Entonces, uno ya genera otra experiencia, habilita, y también puede observar otras cosas que en el uno a veces no lo puede observar [...] yo siento en lo personal y en lo profesional, que uno tiene que estar como renovando y buscando alternativas o estrategias para que no caiga en la monotonía del uno a uno, y que no sea un mero encuentro psicopedagógico, sino que haya un deseo de habitar ese espacio, ya sea desde una charla, ya sea desde un recurso terapéutico, de crear algo [...]”*.

A partir de su discurso se retoma a Fernández (2000) cuando expresa que:

Desalambrar solemnidades territoriales para ir germinando autorías. Ésa es la alegría constructiva que crece en los grupos. Allí, la transferencia no es sólo reedición de encuentros pasados sino también reedición y novedad entre el acontecer de la situación grupal. Se da como creatividad, es decir, diferente la producción del otro. Encontrarse a sí mismo en la palabra del otro. Encontrarse a sí mismo en el ser mirado por y en el mirar a. Encontrando, sin buscar, la alegría de autorizarse a pensar y a cambiar (p. 166).

El análisis de los datos revela que al momento de utilizar la expresión artística en sus propuestas, ésta se adapta a los objetivos y características grupales. Algunas profesionales siguen una estructura precisa en sus encuentros, mientras que otras optan por una modalidad más flexible.

Por otro lado, diseñar y sostener la propuesta grupal con otras/os profesionales nutre la mirada, posibilita nuevas lecturas disciplinares, permite integrar diferentes lenguajes artísticos y herramientas que enriquecen las intervenciones, y aporta al devenir del dispositivo grupal y singular de los/as

aprendientes. Se destaca el potencial transformador de los grupos, a partir de la interacción y la diversidad de perspectivas.

Por otra parte, las entrevistadas plantean que cada modalidad de abordaje psicopedagógico (grupal e individual) posibilita el acompañamiento al sujeto aprendiente de un modo particular; concuerdan, además, en las resonancias que lo grupal tiene en el devenir aprendiente, brindando libertad para expresar los procesos de aprendizaje de cada una/o. Las entrevistadas, además, relacionan lo anterior con la mirada del profesional, que se presenta repartida, a diferencia de la exclusividad que asume en los encuentros individuales. Respecto de lo anterior, las psicopedagogas refieren que, en ese corrimiento de la mirada, se construye un espacio propicio para el advenimiento de lo singular de los/as aprendientes. Además, el análisis de los datos da cuenta del aporte que significa el par y su hacer en el aprendizaje de cada participante; reconocerse semejante y diferente son procesos que nutren la producción de autoría.

5.4. Lenguajes artísticos en la práctica psicopedagógica: alcances

5.4.1. Aprendizaje y expresión artística

En cuanto a esta subcategoría, las expresiones de las entrevistadas son diversas. Sin embargo, es posible dar cuenta de un denominador común en los discursos analizados. Todas las entrevistadas hacen referencia a la significativa y estrecha relación que encuentran entre aprendizaje y expresión artística, las psicopedagogas dan cuenta que el arte promueve la emergencia del aprendizaje a partir de la libertad que supone expresarse artísticamente. Pensando en la posibilidad del arte para la construcción de un sujeto autor, se recuperan los aportes de Fernández (2003), quien refiere a éste como el sujeto enseñante-aprendiente, el sujeto de la autoría de pensamiento. Éste se constituye como autor en un proceso de continuo movimiento entre sus posicionamientos enseñantes y aprendientes. Asimismo, señala que el sujeto autor no produce conocimiento para sí, sino la transformación en él y en quienes lo circundan.

Teniendo en cuenta esta concepción de sujeto, se considera revisitar también, la noción de aprendizaje. Müller (1997) sostiene que cada sujeto construye sus aprendizajes utilizando sus herramientas mentales cognitivo-afectivas, sus hipótesis previas, sus experiencias, su inserción sociocultural e histórica, su estilo singular y cultural de pensar y de aprender. Mediante el aprendizaje, y al apropiarse de conocimientos, cada ser humano se incorpora a ese mundo cultural con una participación activa, y así construye en su interioridad el universo de representaciones simbólicas, que por otra parte le trascienden. En este sentido, E6 comparte: *“Pienso que el aprendizaje es un proceso que tiene un doble movimiento, de apropiación, en donde otros y otras del mundo, te ofrecen, muestran y enseñan algo. [...]. Y un segundo movimiento que es el de producción creativa con eso, en donde hay una parte que se recibe del mundo, y hay otra parte en donde eso que recibiste tiene una vueltita más, que le da cada uno, una. Lo que yo intento en esta relación entre arte y aprendizaje es garantizar los dos movimientos”,* y E5 expresa: *“Para mí la expresión artística es aprendizaje. El tema es ¿Qué capacidad tiene uno de leer el aprendizaje y de potenciar ese aprendizaje? [...]. Como hacer una torta, la receta es la misma, solo que no a todos nos sale igual. Tiene que ser valioso para la persona que lo hace”.*

Crear es asumir un riesgo, enfrentar la duda y darle lugar a la pregunta y al encuentro con una sorpresa o respuesta que no se puede prever. Es un motor de cambio propio y externo a uno mismo. El arte permite crear, junto con los conocimientos actuales, la preparación para la futura acción creadora, constituye un proceso de asimilación y producción donde el sujeto proyecta una parte de sí mismo (Llompert & Zelis, 2008). Esto puede verse reflejado en lo que dice E9: *“Pensar el aprendizaje no desde lo pedagógico nada más o lo curricular, sino como algo más amplio que tenga que ver con el cuerpo, con el deseo, con las transferencias, con los lazos afectivos, [...] el arte es un aliado pero como algo ético, como algo político, como poder pensar el sujeto en esa complejidad [...]. También porque en el arte sucede lo que no es esperable, lo que no se puede calcular, lo que sea fuera de tiempo, lo que sea de otro modo,*

y eso hace que el aprendizaje no se normativice y que sucedan otras cosas”. A su vez, E6 expresa: “El arte nos permite darnos el permiso de producir, que no nos lo permitimos con todo”.

5.4.2. Objetos de conocimiento y expresión artística

Frente a este apartado, se ha podido dar cuenta que todas las profesionales entrevistadas entienden la relación entre expresión artística y objetos de conocimiento como la posibilidad de acceder, apropiarse, acercarse, relacionarse con los mismos, en un registro que valoriza la flexibilidad, lo estético y lo singular. En este sentido, se reconocen resonancias en los modos de acercamiento y transformación del objeto de conocimiento. En relación a esto, es posible retomar lo dicho por E1: *“Yo creo que la expresión artística nos permite aproximarnos al mismo objetivo, pero por distintos caminos [...], por ejemplo, es cuando vas en el auto con el GPS, te pasaste una cuadra y te dice recalculando [...], bueno, te muestra caminos alternativos. Yo lo pienso así, como que son distintas maneras de llegar a algo [...]. Entonces, hay que estar muy atento a lo que proponemos y si esto no funcionó, probamos con otra cosa”.*

Schlemenson (2014) describe el aprendizaje como un proceso complejo, interactivo y dinámico que implica la incorporación de novedades, en el cual tanto el sujeto que aprende como el objeto de aprendizaje, se relacionan entre sí recíprocamente. Esta interacción tiene un impacto en ambos, produciéndose modificaciones estructurales, que pueden referirse a cambios en los esquemas cognitivos, en la forma en que el sujeto organiza y comprende la información, así como en el objeto de aprendizaje mismo, que puede ser recontextualizado o reinterpretado a través de la interacción con el sujeto. A este respecto, E2 dice: *“Los niños, a medida que van creciendo presentan la urgencia de lavarse rápidamente las manos, porque las tienen sucias de pintura, y bueno, uno les dice que mejor cuando terminemos la actividad nos lavamos [...], es todo un aprendizaje [...], creo que también son aprendizajes que mayoritariamente se han dado en el jardín. Y a medida que avanzan en su ciclo lectivo, esto de*

estar quietos, de estar en un banco, de tener el banco con todas las cosas bien acomodadas y nada desordenado [...], influye en este no querer ensuciarse [...]. Y, bueno, en realidad, los aprendizajes surgen también del desorden, desórdenes en estructuras mentales para incorporar conocimientos nuevos”.

Llompарт & Zelis (2008), afirman que las expresiones artísticas tienen múltiples finalidades: educativa, recreativa, terapéutica, estética. Estas expresiones, ponen el énfasis en las posibilidades creativas que permiten la utilización de las fantasmáticas individuales, de los procesos y conflictivas psíquicas, de los impulsos internos, para lograr expresiones a nivel imaginario y simbólico; así como también busca la vivencia del propio cuerpo, alentando el accionar voluntario. A su vez, promueven la relación permanente con los objetos, permitiendo el reconocimiento de los mismos y promoviendo la aplicación de procesos creativos sobre ellos. En cuanto a esto, E6 comparte: *“(...) los modos en que la escuela presenta el conocimiento y el aprendizaje generan como interferencia. Algo que no se produce cuando el objeto se introduce por la vía del arte”.*

En suma, la investigación de Cabeza Hernández (2018), contribuye con su aporte llegando a la conclusión de que a través del disfrute del aprendizaje se alcanzaron los logros propuestos a nivel institucional de manera dinámica, innovadora y artística, teniendo a los niños como protagonistas del proceso y diseñando proyectos pedagógicos e investigativos que atiendan a procesos cognitivos, físicos, emocionales, estéticos, comunicativos y sociales de los niños.

5.4.3. Sujeto aprendiente, vicisitudes en el aprendizaje y expresión artística

Recuperando aportes de Müller (1987), la Psicopedagogía se ocupa de las características del aprendizaje humano, englobando el cómo se aprende, cómo ese aprendizaje varía evolutivamente y está condicionado por diferentes factores; cómo y por qué se producen las alteraciones del aprendizaje, cómo reconocerlas y tratarlas, qué hacer para prevenirlas y para promover procesos

de aprendizaje que tengan sentido. En cuanto a esta subcategoría, nuevamente, las respuestas de las psicopedagogas fueron diversas, aunque con un común denominador cuando se interroga sobre lo que han podido elaborar en cuanto a las relaciones entre el arte, el sujeto aprendiente y las vicisitudes que aparecen en el aprender, expresando que éstas no deben pasar desapercibidas y que la expresión artística en cualquiera de sus formas, habilita un espacio libre en el cual el sujeto puede expresarse habilitando el error como parte del proceso antes que como un obstáculo del aprendizaje, respetando sus tiempos y su sentir en ese momento, sin la necesidad de que ese sujeto tenga los conocimientos teóricos de lo que respecta al arte. En este sentido, E4 dice: *“Me parece que el arte al no juzgar, al no esperar una una respuesta concreta de ese niño, al pensarlo como un medio y no como un fin de [...], porque no es: “todos tenemos que copiar esta flor y nos tiene que quedar esta flor” [...]. Sino que por ejemplo, contamos una historia y después cada uno pinta [...], a veces es bien abierto como bueno, vamos a usar estos colores para para pintar lo que sientan [...]. Y a otras veces es, bueno, lo que más le haya gustado el cuento y también ahí, quizás, dibujan algo que nada tiene que ver con el cuento a primera vista [...]. Pero es lo que ese niño, esa niña estaba necesitando [...]. Entonces, decir qué bueno que está ésta posibilidad de que puedan expresar eso que estaba atrapado de alguna manera”*.

Otra expresión que se destaca es la de E9: *“Por muchos años predominó este discurso de que hay que basarse en las potencialidades, en lo que esa persona puede, pero también hay que darle lugar a esa dificultad o a esa problemática porque genera angustia, dolor, incomoda, y trabajar con ese sujeto, la forma de poder explicitarla, reconocerla y ver cómo abordarla, pensando estrategias conjuntas, como se pueden ir generando esos recursos para que esa dificultad no termine expulsando a esta persona de la propuesta, pero a su vez de qué modo singular se puede implicar, porque si no hacemos nada, también queda por fuera, digamos”*.

En este sentido, Fernández (2000) aporta que en los tratamientos psicopedagógicos, es posible dar cuenta de dos sentidos. Por un lado, el acercamiento del sujeto con problema de aprendizaje a una obra literaria cualquiera sea, puede destrabar sistemas defensivos resistentes al pensar. Pero, por otro lado, también es posible ver cómo el espacio en el tratamiento psicopedagógico puede abrirse para que un sujeto se reencuentre con su capacidad creadora, produciendo a veces un momento estético, en que alguien, vencido por el miedo a pensar, se reanima y se descubre en el deseo de saber. Además, la investigación de Zegarra Villanueva (2019), contribuye a estas ideas, en tanto concluye que la expresión artística reduce significativamente la agresividad física en estudiantes favoreciendo el desarrollo de aprendizajes adecuados. Otra investigación que nutre lo anterior, es el trabajo investigativo de Liranzo Soto et al. (2017) en la cual, se considera a la dimensión afectivo-emocional como la base del desarrollo holístico de los niños, observando un efecto positivo hacia una mayor capacidad de reconocimiento de las emociones y los sentimientos por parte de los participantes de este estudio.

Para Vigotsky (como se cita en Ros, 2004), “la creación no existe únicamente donde se crean grandes obras históricas, sino también dondequiera que el hombre imagine, combine, transforme y cree algo nuevo, por pequeño que sea en comparación con la obra de los genios” (p. 5). En palabras de E2: *“Yo creo que a veces tenemos la concepción, como sociedad, que el arte sólo está ligado para los que nacen con ese don [...], o que solamente se encontraría en los museos o en las bibliotecas, en libros [...]. En realidad el arte nos atraviesa, creo que, desde que nacemos [...], lo vemos como un proceso creador, como proceso que empezamos a simbolizar, como proceso que empezamos a tener posición subjetiva [...]. Entonces, creo que todos esos aspectos son puntos de encuentro con el aprendizaje, y que siempre es con un otro”.*

Fernández (2000) entiende que aprender es apropiarse del lenguaje; es historizarse, recordar el pasado para despertarse al futuro; es dejarse

sorprender por lo ya conocido. Aprender es reconocerse, admitirse. Creer y crear. Arriesgarse a hacer de los sueños textos visibles y posibles. Por lo tanto, para que el aprendizaje pueda llevarse a cabo es necesario que el deseo esté presente y que además se establezca un vínculo. Si estos aspectos se logran, es posible decir que el proceso se irá desplegando. Uno de los discursos que representa claramente lo que la autora comparte, es el de E1: *“El arte, más allá de que quizás no lo exprese alguien en algún momento sale [...]. No tenés que ser un máster en tal cosa para ejecutar [...]. Tenés que tener ganas de tener predisposición [...], una vez que lo ejecutas y ves los frutos, te das cuenta que marcha solo, es solamente proponerlo porque los chicos son unos genios y lo hacen. Ellos fluyen con el arte, porque les sale. Así como fluyen con el juego de manera muy, muy natural, porque es intrínseco a ellos, porque aprenden mediante los juegos. Lo mismo pasa con el arte, hay como una conexión, que sale, que surge, que marcha y no necesitan demasiado [...]. Es como que el aprendizaje va de la mano con eso [...]. Si a vos te traen un nene con dificultad para aprender las vocales. Te están diciendo que no entiende el simbolito que le está escribiendo la seño en el pizarrón. No sigas machacándolo con eso y con el librito de cuentos, ya sabés que de esa manera no, hay que buscar otra cosa”*.

5.4.4 Relatos de experiencias

Ya que la totalidad de entrevistadas, comparten que sus propuestas se desarrollan con niñas y niños, se considera retomar a Rocha (2021) quien sostiene que:

La infancia es ese tiempo travieso e impaciente en el que la ficción debe ganarle un poquito a la realidad, porque necesita crear miles de experiencias sensibles para armar lo que será el cimiento más fuerte y sólido de un sujeto. Para eso, debe disponer de tres elementos fundamentales: el juego, la imaginación y un mundo lo suficientemente

bueno y libre. De los dos primeros se encargarán los niños; el último debemos garantizar los adultos (p.81).

En este apartado, se invitó a las entrevistadas a compartir una experiencia que consideraran valiosa para representar concretamente algún alcance del arte en su práctica profesional. Las respuestas fueron sumamente diversas y enriquecedoras para este trabajo de investigación, destacando la disposición de la expresión artística para promover aprendizajes significativos con la compañía y el sostén de otros.

Desde Fernández (2000) puede pensarse al grupo también como posibilitador de alegría, es decir, de poder encontrarse a sí mismo en la palabra del otro, en el ser mirado por y en el mirar a, encontrando, sin buscar, la alegría de autorizarse a pensar y a cambiar. A partir de esto, se recupera la experiencia de E1: *“F es un niño de tres años con síndrome de Down, que no habla y es deambulante. Él deambula por todos lados, comprende algunas órdenes muy simples, que son las mismas que se requieren en su casa, pero, por lo general, en la salita de tres, él anda [...]. Pero vos ponés música y vos no sabés cuál es F y cuáles son los otros chicos, porque se enciende con la música, baila [...]; si vamos para allá, vamos todos para allá, levantamos la mano, él levanta las manos, si levantamos el pie, él levanta el pie [...]. Es como que en el acontecer diario de las salitas, vos lo ves, que va y viene es un constante: “F, vení, F, cuidado, F, F, F”, sin embargo, proponés música y F es otra cosa, definitivamente es un lenguaje con el que él se identifica [...]; y ahí te das cuenta, que entiende bien, que tiene consciencia de esquema corporal, que reconoce, que escucha bien. Es impresionante”.*

E6 comparte la siguiente experiencia: *“Me contrataron para coordinar un espacio familiar, de arte y juego, un evento familiar y pensé en la producción de atrapasueños, con un deseo. Fue una de las pocas veces que vi a hombres acercarse, ya que por la educación social y cultural no suelen involucrarse con el arte [...]. Me re contentó ver hombres, abuelos, padres con sus niños, niñas,*

adolescentes, chicos, todos involucrados en esa producción". Es posible pensar esta experiencia como una intervención, definida por Fernández (2009) como un "venir entre" sin interferir, tender a que nuestra intervención sea del orden de una inter-versión de incluir otra versión, pero sin ahogar las otras posibles. En este sentido, se puede considerar aquel taller como un espacio-tiempo que otras versiones en cuanto al imaginario social de que el arte se asocia a lo femenino.

El análisis de las expresiones de las entrevistadas, permite delimitar los alcances de la implementación de los lenguajes artísticos en la práctica psicopedagógica. Cada una de las respuestas recupera consideraciones singulares de la práctica profesional y de los lenguajes artísticos; sin embargo, el análisis de los discursos permite reconocer un denominador común: la relación entre la expresión artística y el aprendizaje. En este sentido, las profesionales comparten que la expresión artística, en cualquiera de sus formas, genera espacios en los cuales el sujeto puede expresarse habilitando el error como parte del proceso, constituyéndose como sujeto de autoría de pensamiento a partir de un proceso de continuo movimiento entre sus posicionamientos enseñantes y aprendientes.

Por otro lado, de acuerdo al análisis de cómo piensan las psicopedagogas la relación entre expresión artística y objetos de conocimiento, se da cuenta de que ésta ofrece diferentes modos de conocer, vincularse y apropiarse de los mismos. A su vez, las entrevistadas se refieren al arte como recurso superador frente a lo metódico y preestablecido de otros escenarios de aprendizaje.

Respecto a la relación entre el arte, el sujeto que aprende y las vicisitudes en el aprender, es posible hacer referencia a que lo expresado por los profesionales da cuenta de que el acercamiento de un sujeto con dificultades en el aprendizaje a una obra artística, permite destrabar sistemas defensivos resistentes al pensar. Además, el análisis de la información revela la importancia de dar lugar a las dificultades en el aprender, ya que éstas generan angustia e incomodidad y reconocerlas permite acompañar la construcción de

una intervención que sea del orden de una inter-versión, es decir, ofrecer otra versión que permita al sujeto reencontrarse con su capacidad creadora, perdiendo el miedo a pensar, reanimándose y descubriéndose en el deseo de saber.

Las entrevistadas, además, destacan la importancia de lo colectivo, como espacio donde cada sujeto pueda encontrarse a sí mismo en la palabra del otro, en el ser mirado por y en el mirar a, encontrando, sin buscar, la alegría de autorizarse a pensar y a crear.

5.5. Lenguajes artísticos en la práctica psicopedagógica: limitaciones

5.5.1. Valoración de familias, referentes escolares y colegas

En este apartado es posible identificar que la valoración que reciben las psicopedagogas respecto de sus prácticas medidas por el arte, son diversas. El análisis de los datos revela que, dos entrevistadas refieren a la valoración de la familia como un obstáculo frente a su práctica, E3 expresa: *“Hay padres que no te dicen nada, miran una producción y te dicen: “no sé si lo hizo mi hijo o lo hizo cualquier otro, porque son todos iguales acá y lo traigo porque tiene que estar”. Por eso considero esto como un obstáculo para mi trabajo”*. Y E9 comenta: *“[...] para mí pasa eso, si no hay una producción final, como que no pasó nada. Incluso creo que está estipulado como bueno, copado, piola, pero desde un lugar un poco más naif y no tanto en un lugar más filosófico o ético o como una postura profesional”*. En concordancia con lo anterior, la investigación de Sigcha & Maribel (2016), propone que existe un alto desconocimiento del significado de la expresión musical en las familias, de sus beneficios en el desarrollo del niño y su importancia dentro del proceso educativo, teniendo en cuenta que la música es universal, encontrándola en cada aspecto de nuestra vida.

Por otra parte, tres entrevistadas expresan que la valoración dependerá de la familia con la que se encuentren, es decir, algunas familias prefieren un modo de trabajo con un enfoque diferente, en cambio otras celebran estas estrategias

de intervención. A su vez, dos profesionales expresan tener un escaso contacto con familias, ya que sus propuestas no son permanentes.

Por otra parte, en relación a los intercambios que las profesionales sostienen con referentes escolares, la totalidad de las entrevistadas, refieren que han vivenciado estas valoraciones como un obstáculo frente a su práctica con lenguajes artísticos. E10 expresa: *“En relación a las instituciones escolares, es muy difícil. Hay mucha resistencia para con esta línea teórica [...]. Las escuelas apuntan más a lo cognitivo conductual, a que les llegue un informe, que llegue un diagnóstico”*. Frente a esto, se considera oportuno retomar aportes de Ros (2004), quien presenta una perspectiva en relación a la necesidad de ofrecer a los alumnos la oportunidad de conocer y aprender los distintos lenguajes artísticos, como lenguajes alternativos. Este tipo de conocimiento contribuirá a alcanzar competencias complejas relacionadas al desarrollo de la capacidad de abstracción, a la construcción de un pensamiento crítico y divergente y a la apropiación de valores culturales. Por lo tanto, todo esto permitirá a los alumnos, realizar su propia elaboración y producción de expresiones artísticas, además de valorar las de otros.

Además, dos de las entrevistadas plantean tener escaso contacto con referentes escolares, porque sus propuestas no se sostienen en el tiempo; y una psicopedagoga, comenta que hay una buena recepción por parte de éstos.

Por último, en relación al intercambio con colegas, solo una de las profesionales expresa que el mismo se da en desacuerdo, vivenciándolo como un obstáculo en su trabajo, expresando que: *“[...] se reían y me miraban como si fuera una loca”* (E8). En cambio, nueve entrevistadas, refiere recibir una valoración favorable por parte de colegas.

Al posicionarse desde la Psicopedagogía Clínica, el aprender no se aborda sólo en sujetos que presentan perturbaciones sino en todos los sujetos y grupos de aprendizaje, tomando en cuenta la originalidad de lo cualitativo, lo propio de un sujeto, un grupo, una institución o una comunidad, cuyas configuraciones son singulares e irrepetibles, altamente diferenciadas en

cuanto situaciones y subjetividades únicas, en un transcurrir histórico propio (Müller, 1997).

Se considera entonces, dar cuenta del contexto que rodea a los sujetos aprendientes, ya que, como plantea Schlemenson (2014), el trabajo clínico muestra que las dificultades que presentan no comienzan en la escuela, sino que derivan de conflictos anteriores no elaborados, posiblemente causantes de la pérdida de la confianza necesaria para animarse a transitar por el mundo del conocimiento. De todo esto, se infiere que resulta importante que exista un intercambio entre las profesionales, las familias, las/os referentes escolares y colegas, ya que, son parte del entorno que rodea al sujeto que aprende.

5.5.2. Limitaciones de la expresión artística en la práctica psicopedagógica

Recorriendo los discursos de las psicopedagogas entrevistadas, es posible dar cuenta de que todas reconocen obstáculos en sus prácticas profesionales mediadas por lenguajes artísticos. Específicamente cinco de ellas, expresan que las dificultades se relacionan con la escasa información y formación profesional respecto de lo artístico en la práctica psicopedagógica. Asimismo, las entrevistadas reconocen que esta modalidad de intervención está atravesando un proceso de legitimación social y disciplinar incipiente, lo cual redundaría en recursos materiales, humanos y teóricos escasos. E1, al respecto, dice: *“A veces el espacio y los recursos pueden ser un obstáculo [...]. Por ejemplo, si vos querés hacer algo de esquema corporal, algo vinculado a la danza, necesitas un espacio grande, amplio, cómodo, y en las instituciones no hay, nunca hay espacio para nada. Todo nos queda chico siempre [...]. Los recursos también, cuando por ahí es más arte plástico, pintura y eso, las cosas salen caras”*. En este sentido, Ros (2004) plantea que la actividad creadora muchas veces no es considerada en nuestro sistema educativo como una actividad apropiada para el desarrollo de los aprendizajes en el aula, ya que se cree que la creatividad o la creación es un “don” privativo de algunos elegidos. A su vez, cuatro psicopedagogas, plantean que aparece en los/as niños/as timidez y disgusto por ensuciarse, y que a veces lo estructurado de la escuela

corre de lugar la creatividad y la libertad. Según De la Torre (como se cita en la investigación de Pinargote-Pisco & Calderón-Alcívar, 2022): "(...) la escuela es la principal causa del abandono de la imaginación y pensamiento creativo durante la escolaridad debido al predominio excesivo de los contenidos cognoscitivos con perjuicio de las habilidades, actitudes y valores" (p.52). En relación a esto, E1 expresa: *"Otra cosa, por ahí el tema de la timidez de los chicos, les cuesta abrirse, soltarse, explorar, ensuciarse y a veces opera como barrera"*; E7, por su parte, dice: *"Hay chicos que no les gusta, por ejemplo, ensuciarse las manos. Entonces, tenés que buscar otra alternativa o intentar que en algún momento puedan mancharse las manos [...]. Hay bastantes limitaciones, y obviamente en cuanto al contexto, sabemos que hay cosas que se trabajan en el taller y hasta el otro taller, no se vuelven a trabajar, porque sabemos que en casa no se van a trabajar"*.

5.5.3. Relatos de experiencias

En las diferentes experiencias compartidas por las entrevistadas es posible reconocer aspectos comunes, relacionados con las representaciones que familias e instituciones construyen y sostienen respecto de lo artístico en el abordaje psicopedagógico; expectativas de los adultos de referencia en relación al tiempo de tratamiento; las características del grupo en las diferentes etapas de trabajo; y las concepciones de las profesionales. E2 ejemplifica cómo opera el prejuicio en el armado de propuestas educativas vinculadas a los lenguajes artísticos: *"Nos ha pasado en escuelas cuando íbamos con la biblioteca ambulante, y mandamos como la invitación para que se hicieran llegar a la familia, docentes nos han dicho, "ni se gasten en venir a este barrio con los libros, porque no va a ir ningún niño". Y, bueno, nosotras, como revolucionarias, llegamos con nuestro carrito de mercado restaurado, con los libros, y no sabemos en dónde estaban los chicos, pero apenas tiramos la mantita sobre el pasto, aparecieron chicos de todos lados, [...] y una actividad que se había planteado para una hora, llevó una hora y media [...], entre lecturas, libros, chicos que se animaban a dibujar, que nos contaban, que inventaban historias [...], y bueno, si nos hubiéramos quedado con la*

representación de la docente, capaz que no hubiéramos hecho nada. Entonces, creo que eso también es lo que nos permite esta modalidad artística. El ir corriendo es el límite un poquito más allá, para saber que no todo es tan estructurado y de la manera que lo concebimos y que lo pensamos [...]. Siempre hay algo nuevo que se puede descubrir”.

Al inicio del análisis de esta subcategoría se planteó que las propias concepciones de las profesionales, eventualmente, obran obstaculizando la práctica profesional mediada por lenguajes artísticos. En este sentido, Fernández (2000) expresa:

Un espacio importante de gestación del saber psicopedagógico es el trabajo de autoanálisis de las propias dificultades y posibilidades en el aprender, pues la formación del psicopedagogo, así como requiere la transmisión de conocimientos y teorías, también requiere de un espacio para la construcción de una mirada y una escucha psicopedagógicas a partir de un análisis de su propio aprender (p.146).

E9 aporta ejemplos en torno al modo en que lo grupal y sus variaciones inciden al momento de sostener espacios psicopedagógicos mediados por el arte. A saber: *“Cuando el grupo se empieza a desintegrar es una limitación para trabajar como uno quiere. En la cárcel pasa que hay muchos movimientos, que las personas no acceden al espacio todas las semanas, entonces, son siempre pocos [...] y para mí hay algo fundamental que es que esas personas se encuentren una o dos veces por semana, una hora y media [...] eso tiene que suceder para que se vayan dando otras cosas [...]. Es frustrante cuando esa conformación grupal no se termina de dar y la propuesta no termina sucediendo”.*

El análisis de esta categoría permite delimitar que las psicopedagogas reciben diversas valoraciones sobre sus prácticas mediadas por el arte. Dos de ellas refieren a que las valoraciones por parte de las familias son vivenciadas como

un obstáculo en su práctica profesional. Por otra parte, tres entrevistadas sostienen que estas valoraciones obedecen a las características de las familias con las que se encuentren, prefiriendo otros modos de trabajo, o avalando estos modos de intervención.

En cuanto a los referentes escolares, las psicopedagogas afirman recibir cuestionamientos respecto del abordaje psicopedagógico mediado por expresiones artísticas.

En cuanto a las dos profesionales que llevan adelante propuestas psicopedagógicas montadas de forma temporaria, comentan tener escaso contacto con las familias y referentes institucionales.

Respecto al intercambio con colegas, solo una experimenta desacuerdos con este modo de abordaje; mientras que la mayoría de las entrevistadas mencionan recibir apreciaciones que destacan el valor de su trabajo.

Por último, el análisis de los datos revela que todas las entrevistadas reconocen obstáculos respecto de sus prácticas mediadas por lenguajes artísticos; en este sentido, mencionan la falta de información, la poca oferta de formaciones disciplinares y la resistencia de los entornos que acompañan a los/as niños/as: familia y escuela.

6. CONCLUSIONES

En este apartado daremos cuenta de los aportes más importantes que devienen de este proceso de investigación, que permiten nutrir el conocimiento disciplinar en torno a los límites y alcances que reconocen las/os psicopedagogas/os al momento de implementar la expresión artística como estrategia en sus prácticas profesionales en dispositivos de abordaje grupal.

En primer lugar, este estudio revela que la consideración de las expresiones artísticas en la práctica psicopedagógica surge, por un lado, del trabajo de construcción de nuevos escenarios allí donde las estrategias de abordaje resultan limitadas dada las características de los/as niños/as acompañados/as y/o los espacios de trabajo. En este sentido, al reconocer dinámicas que, por priorizar contenidos y metodologías, distancian al sujeto de los objetos de conocimiento, las profesionales se comprometen en la búsqueda y construcción de espacios que favorecen la comprensión y representación singular del mundo; en ese proceso, recuperan los lenguajes artísticos como estrategias de abordaje. Por otro lado, las profesionales valoran sus experiencias personales con el arte al momento de delimitar sus prácticas mediadas por lenguajes artísticos.

Este estudio revela, además, que las psicopedagogas ubican la expresión artística como una estrategia que enriquece la práctica profesional. Por un lado, la mayoría de las profesionales refieren a que el arte desempeña un papel fundamental en la construcción de conocimientos y ponen en valor elementos como la sensibilidad y la estética en los procesos de aprendizaje de los/as niños/as que acompañan. Esto tiene resonancias en los/as aprendientes, en tanto promueve la exploración, la seguridad frente a los desafíos y el encuentro con la autoría de pensar y aprender. Por otro lado, este estudio delimita el aporte de la expresión artística al devenir grupal, en tanto fomenta la construcción de vínculos y la colaboración entre los/as participantes del grupo; además, promueve movimientos identificatorios y facilita la diferenciación

respecto del par; procesos necesarios para construir interpretaciones originales y singulares del mundo.

En segundo lugar, esta investigación permite delimitar una variedad significativa de lenguajes artísticos implementados por las profesionales en sus prácticas psicopedagógicas. Entre los más utilizados se destacan la música, la literatura, la pintura y otras técnicas de arte plástico. Mientras que la expresión corporal, los títeres y el psicodrama aparecen con menos frecuencia en el discurso de las psicopedagogas. Cabe destacar que la mayoría de las entrevistadas emplean varios lenguajes artísticos en sus propuestas.

En cuanto al aporte de lo artístico al abordaje psicopedagógico, esta investigación permite comprender que las expresiones artísticas nutren los procesos de aprendizajes; al mismo tiempo, fortalecen la práctica psicopedagógica, en tanto favorecen el encuentro de las profesionales con su propia autoría, lo cual conmueve sus modos de acompañar a los/as niños/as y, en consecuencia, posibilita aprendizajes sensibles y significativos.

Por otra parte, respecto a las concepciones en relación al arte y a la Psicopedagogía; esta investigación permite reconocer que algunas profesionales conciben el primero como un medio; mientras que otras lo entienden como un fin en sus prácticas profesionales. En ambos casos, el modo de delimitar el arte en las prácticas profesionales tiene concordancia con los objetivos de trabajo.

A su vez, este estudio permitió reconocer que la selección de los lenguajes artísticos se fundamenta en diversos criterios, tales como los objetivos que de trabajo, las etapas del desarrollo de los/as niños/as acompañados/as, las necesidades y desafíos que se encuentran atravesando y las características que asume cada grupalidad.

Asimismo, las entrevistadas refieren que en el acompañamiento psicopedagógico, las herramientas de expresión artística coexisten con otros recursos habituales de la práctica, como estrategias de alfabetización y construcción de nociones matemáticas.

En tercer lugar, en cuanto al modo en que las profesionales recuperan las expresiones artísticas en sus prácticas profesionales, esta investigación muestra que algunas psicopedagogas utilizan un plan de trabajo sistematizado, mientras que otras lo realizan de un modo más flexible, en tanto montaje de un espacio abierto que cada sujeto habita en el marco de su tiempo, sus recursos, sus ideas; en suma, su singularidad.

En cuanto al trabajo con otros profesionales, esta investigación visibiliza que las psicopedagogas valorizan el diálogo con otras disciplinas, en tanto enriquece sus intervenciones, posibilita nuevas lecturas disciplinares y colabora con el devenir singular y grupal. Las profesionales acuerdan que, en el dispositivo grupal mediado por expresiones artísticas, su mirada se reparte entre los/as niños/as acompañados/as, sus producciones y el devenir grupal. Esto se delimita como una diferencia respecto de la exclusividad que asume esa mirada en el abordaje individual.

En cuarto lugar, y en referencia a los alcances de la expresión artística en el abordaje psicopedagógico, este trabajo de investigación permite delimitar, por un lado la relación entre aprendizaje y expresión artística, dando cuenta que las psicopedagogas refieren a esta última como pilar fundamental para el despliegue de procesos de aprendizajes significativos, en tanto ofrece a cada sujeto la posibilidad y la libertad de poder producir desde su singularidad, favoreciendo el encuentro con su autoría.

Por otro lado, en cuanto a la relación entre expresión artística y objetos de conocimiento, se reconoce la resonancia de lo artístico en el devenir de nuevos modos de acercamiento y apropiación de los objetos de conocimiento. Las psicopedagogas dan cuenta de la manera en que el arte favorece la transformación de los objetos y diversifica el modo de interpretar el mundo.

En lo que refiere a la relación entre el arte y las vicisitudes en el aprendizaje, este estudio visibiliza que en los discursos de las psicopedagogas, se piensa a las expresiones artísticas como escenarios propicios para que el sujeto aprendiente ensaye modos de expresarse, habilitando el error como parte del

proceso de aprendizaje. Al mismo tiempo, esta investigación revela que las expresiones artísticas posibilitan transitar la angustia y las incomodidades que devienen de las dificultades en el aprendizaje. Lo artístico, además, colabora en el diseño de intervenciones que favorecen el encuentro de los sujetos con el deseo de aprender y su capacidad creadora.

En quinto lugar, este estudio permite reconocer que las psicopedagogas delimitan como un obstáculo en la práctica mediada por expresiones artísticas, las valoraciones de los referentes escolares, quienes consideran los procesos de aprendizaje desde marcos de referencia que priorizan lo curricular y los tiempos institucionales. Algunas entrevistadas, por su parte, reconocen valoraciones de este tipo de parte de las familias y colegas, quienes se muestran resistentes a esta modalidad de abordaje psicopedagógico.

En cuanto a las apreciaciones de referentes escolares, las psicopedagogas reciben cuestionamientos respecto del abordaje psicopedagógico mediado por expresiones artísticas.

Por otra parte, las profesionales perciben valoraciones significativas, por parte de sus colegas, respecto de las prácticas psicopedagógicas mediadas por lenguajes artísticos.

A su vez, este estudio revela que las psicopedagogas reconocen como limitaciones de la práctica mediada por lenguajes artísticos, la escasa información disponible al respecto de esta modalidad de abordaje, como así también la poca oferta de formación disciplinar respecto de la temática.

En relación a las limitaciones de orden metodológico encontradas en el proceso de investigación es posible identificar, la complejidad que supuso la búsqueda de profesionales que incluyan lenguajes artísticos en sus prácticas, debido al momento del año en el que planteamos el acercamiento al campo (receso de verano) dificultando la disponibilidad de algunas profesionales para llevar a cabo las entrevistas. Por otro lado, en cuanto a las dificultades de orden teórico, se refiere a la limitada disponibilidad de antecedentes científicos de investigación que aporten información sobre esta temática.

Consideramos que esta tesina puede resultar una invitación a continuar investigando en torno al modo de comunicar las experiencias de abordaje psicopedagógico mediados por lenguajes artísticos, como así también desarrollar nuevas y más complejas reflexiones respecto de la relación entre el arte y el diagnóstico psicopedagógico.

A su vez, otra posible línea de investigación podría enmarcarse en las valoraciones de la escuela respecto de las expresiones artísticas en el devenir aprendiente. Consideramos de significativo interés reflexionar y construir conocimiento científico respecto del lugar que esta institución reserva a las expresiones artísticas y el modo en que se ponen en juego lo uniforme, lo homogéneo y lo singular en el contexto escolar.

*Por eso creo que además de bregar por comida para más niños
debemos bregar a la par por alimentar estos espacios poéticos con
libros y arte en general. Esto nutre, motiva y da autonomía y libertad de
conciencia.
(Devetach, 2008)*

7. REFERENCIAS

- Behar Rivero, D. (2008). *Introducción a la Metodología de la Investigación*. Shalom.
- Cabeza Hernández, M.A. (2018). Arte-líer- estrategias lúdico pedagógicas basadas en el arte, experiencias sensoriales y expresión para el aprendizaje en primera infancia. *Revista Boletín Redipe*.7, (12) 106–114. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/650>
- Dabas, E. (1998). Aprendizaje, creatividad y contexto social. En E. Dabas (comp.), *Los contextos del aprendizaje* (pp. 19-29). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Da Cruz, J.G. (1995). *El conocer y sus equívocos. Lo co-disciplinario*. Epsiba.
- Da Cruz, J.G. (2015). *Montajes temporarios*. Epsiba.
- Del Cueto, A. y Fernández, A. (2000) El dispositivo grupal. En Pavlovsky, E., et al. (Comp.), *Lo Grupal. Historias – Devenires*. (pp. 47-85) Buenos Aires, Galerna.
- Devetach, L. (2008). *Hay que alimentar los espacios poéticos con libros y arte / Entrevistado por Mónica Klibanski*. Educar portal. [Laura Devetach: «Hay que alimentar los espacios poéticos con libros y arte» - Educ.ar](#)
- Devetach, L. (2008). *La construcción del camino lector*. Argentina: Comunicarte.
- Díaz Valencia, F.G. (2022). *La expresión artística para el desarrollo de la*

creatividad en niños y niñas de 3 a 4 años de edad de inicial 1 en el año lectivo 2020-2021 (Trabajo de Investigación previo a la obtención del Título Magíster en Educación Inicial) Ibarra. Ecuador.
<http://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/12073>

Fernández, A. (1987). *La inteligencia atrapada*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.

Fernández, A. (2000). *Poner en juego el saber*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.

Fernández, A. (2003). *Los idiomas del aprendiente: análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.

Fernández A. M. (2008) *Las lógicas colectivas: imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Editorial: Biblos.

Filidoro, N. (2009). *Psicopedagogía. Conceptos y problemas. La especificidad de la intervención clínica*. Editorial Biblos.

Fonseca, L. (2004). Tratamiento Psicopedagógico Grupal. *Aprendizaje Hoy*, (59), 21-32.

Forum Infancias. (2022). <https://foruminfancias.com.ar/el-cuidado-integral-de-ninas-y-ninos-como-politica-publica-y-como-practica-subjetivante-una-propuesta-hacia-la-profesionalizacion-de-las-tareas-de-cuidado/>

García Huidobro, R. & Montenegro Gonzalez, C. (2020). Las prácticas artísticas

con enfoques feministas como experiencias educativas que promueven la transformación social. *Revista Electrónica Educare*, 24(1) 1-16. [Las prácticas artísticas con enfoques feministas como experiencias educativas que promueven la transformación social](#)

Gómez Calles, T.J. et al. (2021). Estrategia artística para mejorar la expresión oral en estudiantes mexicanos: un estudio piloto. *Diálogos sobre educación* 12, (23) 1-13. [Estrategia artística para mejorar la expresión oral en estudiantes mexicanos: un estudio piloto](#)

González Rey, F. (2011). Sentidos subjetivos, lenguaje y sujeto: avanzando en una perspectiva postracionalista en psicoterapia. *Rivista di psichiatria*, 46, 5-6.

Hernández Sampieri, R. et al. (2008). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill Interamericana.

Kohan, W. (2009). *Infancia y Filosofía*. México, D. F.: Progreso.

Liranzo Soto, P. et al. (2017). Expresión socio-afectiva y arte en estudiantes del nivel primario. *Ciencia y sociedad*, 42 (2), 53-63. <https://www.redalyc.org/pdf/870/87052388002.pdf>

Llompert, P. y Zelis, O. (2008). *El valor del arte en el desarrollo subjetivo*. Letra Viva.

Martínez Díez, N. (2006). En López Fernández Cao, M. & Martínez Díez, N. (Comp.), *Arteterapia. Conocimiento interior a través de la expresión*

artística (pp. 63-75) Tutor.

Marradi, A. et al., (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Emece.

Montero, E. (1996). *Tratamiento Psicopedagógico. Red Interinstitucional en el ámbito de la salud*. Caglio de Canosa.

Montessori, M. (2003). *El método de la Pedagogía Científica Aplicado a la educación de la infancia*. Madrid: Biblioteca Nueva S.L.

Müller, M. (1987). *Aprender para ser*. Bonum.

Müller, M (1997). *Psicopedagogía, entre la clínica, la prevención y la transversalidad*. Bonum

Müller, M. (2013). Importancia de lo grupal en Psicopedagogía. *Disculpe la molestia*, (1), 4-5.
<https://es.scribd.com/document/651337324/Muller-M-Revista-Disculpe-Las-Molestia-Importancia-de-Lo-Grupal-en-Psicopedagogia>

Paín, S. (1983). *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Nueva Visión.

Peña Campos, M.A. & Trejo Pérez, R. (2008). Actividades artísticas como estrategia para la e-a de matemáticas en primaria. *Revista Internacional de Psicología del Desarrollo y de la Educación*, 3, (1), 43-50. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851785004.pdf>

Pinargote-Pisco & Calderón-Alcívar (2022). *Expresión Artística en el Desarrollo Integral de la Educación Inicial*. (Edición núm. 70) Vol. 7, N° 5, Mayo 2022, pp. 321-334.
<https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/3964/922>

6

Quiroga, A. (2008). El grupo: espacio de encuentro o alienación. *En el grupo como sostén y determinante del psiquismo. Crisis, procesos sociales, sujeto y grupo*. (pp. 103 - 108). Buenos Aires. Ed. Cinco. (1996).

Quintana Huaccho, J.A. et al. (2021). *La locución radial y su efecto en la expresión oral en estudiantes de educación primaria*. (Proyecto académico). Centro Universitario de Guantánamo, Cuba.

Rodríguez Sabiote, C. (2003). *Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativos. El proceso de Investigación en educación, algunos elementos clave*. República Dominicana.

Rodríguez Cano, S. et al. (2020). El proyecto de investigación del desarrollo didáctico de la expresión y el arte (IDDEA): pedagogía del arte en educación superior. *Revista Colombiana de Educación* 1, (82) 83-106.
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062020000600229

Rocha, M. (2021). *Huellas y marcas de la infancia. Vicisitudes de ser niño ante las conflictividades de la constitución psíquica*. Noveduc.

- Ros, N. (2004). El lenguaje artístico, la educación y la creación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1-8.
- Pichon - Riviere, E. (1985). *El proceso grupal. Del Psicoanálisis a la Psicología Social (I)*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Sabino, C. (1996). *El proceso de investigación*. Buenos Aires: Lumen Humánitas.
- Sánchez Ruíz, M. T. & Morales Roja, M. A. (2017). *Revista del Instituto de Estudios en Educación y del Instituto de Idiomas Universidad del Norte* n° 26, pp. 61-81.
<https://www.redalyc.org/journal/853/85352029005/html/>
- Schlemenson, S. (2014). *La clínica en el tratamiento psicopedagógico*. Bs. As. Paidós.
- Sigcha, A. & Maribel, E. (2016). *La expresión musical como herramienta para el desarrollo integral en la educación infantil*. (Tesis de Licenciatura en Parvularia). Universidad Técnica de Cotopaxi, Latacunga, Ecuador.
<http://repositorio.utc.edu.ec/handle/27000/3809>
- Souto, M. (1999). Los dispositivos pedagógicos desde una perspectiva técnica. En Souto, M. et al. (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Novedades Educativas. Universidad Buenos Aires.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Paidós.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2005).

<https://www.amnistiacatalunya.org/edu/2/nin/inf-unicef.html>

Vigotsky, L. (1986) *Imaginación y el arte en la infancia*. Bs. As. Akal.

Zegarra Villanueva, N.D. (2019). *Programa de expresión artística para disminuir*

conductas agresivas en estudiantes del quinto de primaria, Institución

Educativa "Santo Domingo de Moro"- Ancash, 2018. (Tesis de

maestría). Universidad Cesar Vallejo, Perú.

[https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/34927/Ze](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/34927/Zegarra_VND.pdf?sequence=1)

[garra_VND.pdf?sequence=1](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/34927/Zegarra_VND.pdf?sequence=1)

8. APÉNDICE

8.1. Consentimiento Informado de Participación

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada **“Límites y alcances que reconocen las/os psicopedagogas/os al momento de implementar la expresión artística como estrategia en sus prácticas profesionales en dispositivos de abordaje grupal”**, cuyas responsables son Camblong Ana Paula, DNI 40.838.877 y Córdoba Carolina, 42.480.754.

Dicha investigación tendrá lugar en el marco de realización de la tesina para obtener el grado de Licenciado/a en Psicopedagogía en la Universidad del Gran Rosario. El objetivo principal de esta investigación es indagar cuáles son los límites y alcances que entienden las/os psicopedagogas/os al momento de implementar la expresión artística como estrategia en sus prácticas profesionales en dispositivos de abordaje grupal.

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizará una entrevista semiestructurada individual de manera virtual, que será grabada con el fin de, posteriormente, transcribirlas y proceder al análisis de los datos recolectados.

La participación de este proyecto, es totalmente voluntaria, pudiendo, si así lo decidiera, abandonar el mismo en cualquier momento. Asimismo, la confidencialidad de sus datos será mantenida acorde a lo establecido en la Ley No. 25.326 Habeas Data. Esto implica que los datos serán resguardados y sólo serán utilizados por los investigadores en el contexto de este estudio. Habiendo leído y comprendido lo escrito anteriormente, yo.....
DNI.....acepto participar de la presente investigación.

.....

Firma, aclaración y DNI

Lugar y fecha

.....

8.2. Modelo de instrumento de recolección de datos

¿Recordás en qué momento comenzaste a utilizar la expresión artística como herramienta en tu práctica profesional?

¿Cuál/es fueron aquellos motivos que te invitaron a considerar el arte como una de las formas de acompañamiento del aprendizaje?

¿Cómo caracterizarían la práctica que recupera estos lenguajes artísticos?

¿Cuál/cuáles son los lenguajes artísticos que has implementado en tu trabajo como psicopedagoga/o?

¿Qué consideras que aporta/aportan al acompañamiento del aprendizaje?

¿Cómo entiendes el uso de la expresión artística en la consulta psicopedagógica?

¿Utilizas el mismo lenguaje artístico para todos los grupos? [si la respuesta es sí]: ¿Determinas algún criterio de selección al momento de implementar uno u otro? ¿Por qué?

La propuesta de expresión artística, ¿es exclusiva o se articula con otro tipo de propuesta y/o herramienta? En caso de responder sí, ¿cuáles?

¿En qué momento y de qué modo recuperarás las expresiones artísticas en los encuentros psicopedagógicos grupales?

¿A qué aspectos atendes en la dinámica grupal psicopedagógica mediada por expresiones artísticas?

¿Los encuentros son pensados y sostenidos con algún/a otra/o profesional?

¿Qué puedes contarnos de lo grupal y lo singular en el encuentro?

¿Cómo pensás la relación entre el aprendizaje y la expresión artística?

¿Qué relaciones podrías establecer entre la expresión artística y los objetos de conocimiento ?

¿Cómo relacionarías expresión artística y aprendiente?

¿Cómo pensás respecto del vínculo entre el arte y las vicisitudes en el aprender?

¿Considerás que existe/n particularidad/es de la expresión artística respecto de otros modos de intervenir psicopedagógicamente en dispositivos grupales?

¿Hay alguna experiencia que nos puedas compartir que consideres ejemplificadora del/los alcances de la inclusión de lenguaje artístico en tu práctica? ¿Por qué consideras valiosa esta experiencia?

Frente a la presencia de la expresión artística en tu espacio psicopedagógico podrías comentarnos que percibís que devuelven las familias, referentes escolares y otros colegas respecto a esta forma de acompañamiento del aprendizaje?

Al momento de implementar la expresión artística en tu práctica profesional, ¿te encontraste o encontrás con limitaciones/obstáculos [si la respuesta es sí]:

¿Cuáles fueron/son?

¿Hay alguna experiencia que nos puedas compartir que consideres ejemplificadora de la/las limitación/es, de la inclusión de lenguaje artístico en tu práctica? ¿Por qué consideras valiosa esta experiencia?

¿Qué revisiones o reelaboraciones has construido al respecto?

CURRÍCULUM VITAE

Información personal:

Apellido y nombre: Camblong Ana Paula

Fecha y lugar de nacimiento: 23/04/1998 - Crespo, Entre Ríos

Ciudad: Roldán , Santa Fe.

Edad: 25 años.

Contacto: (0341) - 155476071

E-mail: camblonganapaula@gmail.com

Formación académica

- UNIVERSITARIO

Licenciatura en Psicopedagogía en Universidad del Gran Rosario - 2018 - En proceso

- SECUNDARIO

Colegio Polivalente Incorporado Immanuel Kant N°2009 Título Bachiller y Técnico Agropecuario
2011 - 2016

Experiencia académica:

Pasante en Psicopedagogía

- Unidad Docente Asistencial

Abril - Agosto 2021

- Defensoría de Niñas, Niños y Adolescentes

Septiembre - Noviembre 2021

- Hospital Geriátrico Provincial de Rosario

Abril - Diciembre 2022

Otros estudios:

Movimiento de los Focolares

- Asistente en Curso sobre Protección y Promoción de Niños, Niñas y Adolescentes
2020

- Colegio Polivalente Incorporado Immanuel Kant N°2009 Asistente en Oratoria y Técnicas de
Expresión

- ACS Consultora Alimentaria Manipulador de Alimentos 2017

Centro de Formación Gen – Movimiento de los Focolares - 2017

- Perspectivas Interdisciplinarias Sobre el Mundo Contemporáneo

- Diálogo Intercultural

- Persona, Libertad y Condicionamientos

- La Sabiduría de las Emociones: Reconocer, Expresar, Moderar y Comunicar

- Centro de Rehabilitación para Personas con Discapacidad Visual n° 2008 “Luis Braille”
“Lectoescritura Braille Integral” - 2023

- Colegio de Psicopedagogos de la Provincia de Santa Fe 2° Circunscripción Rosario - II Congreso
Regional de Psicopedagogía: “Reflexiones actuales sobre el aprendizaje”- 2023

Experiencias laborales:

- La Bauta Eventos: Moza - 2016 / 2024

- CKT consultorios médicos: Secretaria- 2019 /2023

- Centro Educativo Terapéutico “Aprendiendo a Aprender”: orientadora de sala - 2023 - 2024

CURRÍCULUM VITAE

Información personal:

Apellido y nombre: Córdoba, Carolina Edith

Fecha de nacimiento: 18/02/2000

Ciudad: Pérez, Santa Fe.

24 años de edad.

Contacto: 341 - 6582532 / carolinacordobaed@gmail.com

Formación académica

- 2018 / 2022. Universidad del Gran Rosario. Licenciatura en Psicopedagogía.

Nivel alcanzado: cursado finalizado. Asignaturas aprobadas: 46/46

- 2013 / 2017. Escuela N° 1198 Nuestra Señora de Luján. Pérez, Santa Fe.

Experiencia académica:

- 2022. Prácticas Pre-Profesionales III en Hospital Geriátrico Provincial (Rosario).

- 2021. Prácticas Pre-Profesionales III en Escuela n°1005 (Rosario).

- 2021. Prácticas Pre-Profesionales I en UDA UGR (Rosario).

Cursos y actividades realizadas:

- 2023. Curso virtual: "Adaptaciones curriculares para la neurodiversidad". Fundación FLEDNI

- 2023. Curso: "Lectoescritura Braille Integral" dictado por el Centro de Rehabilitación para Personas con Discapacidad Visual n° 2008 "Luis Braille".

- 2023. II Congreso Regional de Psicopedagogía. "Reflexiones actuales sobre el aprendizaje" Rosario, Santa Fe.

- 2023. Curso virtual "Estimulación temprana". Fundación FLEDNI

- 2022 - actualidad. Curso básico de Lengua de señas Argentina. ACSOR (Asociación civil de Sordos de Rosario). Cuatro niveles de formación. Dictado presencial.

- 2022. Conversatorio presencial: "El desafío en la crianza y la educación en el contexto actual: vicisitudes de la infancia". Dictado por Marcelo Rocha. Soldini, Santa Fe.

- 2022. Seminario virtual: "La imagen del cuerpo en la infancia. Lectura clínica y educativa. Psicosis, autismos, discapacidades". Dictado por Marcelo Rocha.

- 2022. Seminario virtual "La construcción de la subjetividad en la infancia. Clínica y educación". Dictado por Marcelo Rocha.

- 2022. Seminario virtual: "Bases y fundamentos clínicos, educativos e institucionales en el abordaje de la discapacidad". Dictado por Marcelo Rocha.

- 2022. Seminario presencial: "La infancia y sus problemas: Los niños a través del espejo". Dictado por Esteban Levin. Roldán, Santa Fe.

- 2021. Taller virtual: "Alfabetización inicial". Dictado por Yamila Grosz y Melina Lavaggi.

Experiencias laborales:

- 2023 / actualidad. Apoyo escolar. Centro Educativo Terapéutico "ABC". Pérez, Santa Fe.

- 2022. Taller literario "Mundiversos". Soldini, Santa Fe.

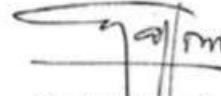
- 2021 / 2023. Taller de alfabetización. ONG "Amanecer"- Pérez, Santa Fe.

- 2020. Apoyo escolar a domicilio.



UGR Universidad
del Gran Rosario

CALIFICACIÓN: 8 OCHO



Cecilia Mazzone

PROYECTO DE TESINA

Presentado para acceder al título de grado de la carrera de
LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

Título: "Límites y alcances que reconocen las/os psicopedagogas/os al momento de implementar la expresión artística como estrategia en sus prácticas profesionales en dispositivos de abordaje grupal."

Autoras:

Camblong Ana Paula - N° DNI 40.838.877
Córdoba Carolina - N° DNI 42.480.754

Lugar:
Rosario

Fecha de Presentación:

06/11/2023

Introducción

En el siguiente proyecto se indagarán los límites y alcances que reconocen las/os psicopedagogas/os al momento de implementar la expresión artística como estrategia en sus prácticas profesionales en dispositivos de abordaje grupal. Para ello se profundizará en diversas categorías conceptuales relacionadas a la temática, como psicopedagogía clínica, aprendizaje, dispositivo grupal, sujeto y expresión artística.

Se han podido pesquisar algunas investigaciones que aportan algunos conocimientos y perspectivas relacionadas con en la temática que nos convoca. En la investigación de Cabeza Hernández (2018), se determinó la necesidad de diseñar un proyecto pedagógico e investigativo que atendiera procesos cognitivos, físicos, emocionales, estéticos, comunicativos y sociales de niñas/os, llegando a la conclusión de que a través del disfrute del aprendizaje se alcanzaron los logros propuestos a nivel institucional de manera dinámica, innovadora y artística. El estudio de Díaz Valencia (2022) concluye que las técnicas de expresión artística como ser trozado, entorchado, punzado, rasgado, amasado, ensartado, arrugado, modelado, pintura dactilar, utilizadas por los docentes ayudan al desarrollo de la motricidad fina y la creatividad en los niños, y la elaboración de la guía didáctica de técnicas de expresión artística ayudaría al desarrollo de su creatividad.

En cuanto, a los estudios que se desarrollaron dentro del nivel primario, se expone, la investigación de Zegarra Villanueva (2019), concluyendo que la aplicación del Programa de expresión artística reduce significativamente la agresividad física en estudiantes. Se retoma la investigación de Liranzo Soto et al. (2017) en la cual, a través de un análisis comparativo, se explica el cambio positivo acaecido en la emocionalidad de las y los participantes de diversos talleres lúdicos y artísticos. También, se hace referencia a la investigación de Ramírez et al. (2020) en la cual se determinó la importancia de un diseño de ambientes de aprendizaje para la expresión artística y creatividad.

Se encontraron dos investigaciones que trabajan con el objetivo de potenciar la expresión oral de los sujetos. Quintana Huaccho et al. (2021) demuestran que el taller de locución radial produce efectos significativos en la expresión oral en los estudiantes. Gómez Calles et al. (2021) muestran que la intervención didáctica mediante actividades de escultura y modelado de plastilina es prometedora, y que podría potenciar y estimular el nivel de expresión oral en los alumnos, corroborando que esta resultó ser una gran herramienta educativa.

Específicamente, al hablar de aprendizaje formal, se destaca el trabajo de investigación de Peña Campos & Trejo Pérez (2014) obteniendo resultados positivos para la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas, a través de la implementación de diversos lenguajes artísticos como ser pintura, danza, escultura y música.

Resulta oportuno destacar, que solo fueron encontradas dos investigaciones realizadas dentro del nivel de educación superior. García Huidobro Munita & Montenegro González (2020) muestran que los futuros pedagogos se sienten satisfechos con la utilización del arte como recurso didáctico y manifiestan que utilizarán esta estrategia en su futuro profesional. Reinaldo Vavrejnova (2021) concluye que la oportunidad de intervenir en un proyecto artístico, ha causado que se adopte una mirada intercultural inclusiva y democrática en la que se tenga en cuenta las voces del alumnado.

A partir de lo expuesto anteriormente delimitamos que ninguno de los estudios ha sido realizado en nuestro país, ni pensados desde la disciplina psicopedagógica. A su vez, la mayoría fueron desarrollados en el ámbito de la educación formal. En base a lo mencionado, nos interrogamos ¿cuáles son los límites y alcances que reconocen las/os psicopedagogas/os al momento de implementar la expresión artística como estrategia en sus prácticas profesionales en dispositivos de abordaje grupal?

Objetivo general: Indagar cuáles son los límites y alcances que entienden las/os psicopedagogas/os al momento de implementar la expresión artística como estrategia en sus prácticas profesionales en dispositivos de abordaje grupal.

Objetivos específicos:

- Identificar las concepciones de las/os psicopedagogas/os respecto de la expresión artística como estrategia de abordaje en sus prácticas profesionales.
- Conocer los lenguajes artísticos implementados por las/os psicopedagogas/os en sus prácticas profesionales.
- Explorar las estrategias utilizadas por las/os psicopedagogas/os al momento de recuperar la expresión artística en su práctica psicopedagógica en dispositivos grupales.
- Explorar las limitaciones percibidas por las/os psicopedagogas/os al implementar estrategias de expresión artística en su trabajo/en sus prácticas profesionales.
- Indagar los alcances que perciben las/os psicopedagogas/os al implementar la expresión artística en sus prácticas profesionales.

Marco teórico

1. Hacia una psicopedagogía pensada desde la clínica

Müller (1987) considera que la psicopedagogía se ocupa de las características del aprendizaje humano, englobando el cómo se aprende, cómo ese aprendizaje varía evolutivamente y está condicionado por diferentes factores; cómo y por qué se producen las alteraciones del aprendizaje, cómo reconocerlas y tratarlas, qué hacer para prevenirlas y para promover procesos de aprendizaje que tengan sentido.

A su vez, sostiene que “lo característico de la psicopedagogía clínica es realizar una tarea mediante la cual se ponen en evidencia los obstáculos para el aprendizaje, y se mueven los sistemas personales o grupales que llevan a colaborar y en lo posible a resolver esos obstáculos (Müller, 1987, p. 27), apuntando a tener en cuenta la singularidad del individuo o grupo consultante, el sentido particular que toman sus características y sus alteraciones, según las circunstancias de su propia historia y su ubicación en el mundo sociocultural.

La noción de aprender, desde Müller (1987) refiere a un proceso que implica la puesta en acción de diferentes sistemas que intervienen en todo sujeto, la red de relaciones, los códigos culturales y el lenguaje, que desde antes de nacer hace un lugar a cada ser humano que se incorpora a la sociedad, apropiándose el sujeto en un proceso que implica un transcurso temporal, una historia, un lugar, un espacio psicológico, familiar y ecológico, mediante estructuras psíquicas relacionadas con el conocimiento y con las representaciones inconscientes.

A su vez, el aprendizaje tiene que ver con la inserción de cada persona en el mundo de la cultura y de lo simbólico, mundo pre-subjetivo, por el cual el ser humano adquiere un sentido. Mediante éste, y al apropiarse de conocimientos y técnicas, cada ser humano se incorpora a ese mundo cultural teniendo una participación activa, y construyendo así en su interioridad el universo de representaciones simbólicas, que por otra parte le trascienden (Müller, 1987).

Schlemenson (s/f), define al aprendizaje como un proceso natural, autorregulativo, en el que la búsqueda e integración de las novedades obligan al sujeto a modificaciones y reequilibraciones permanentes de orden progresivo. Este proceso, no es uniforme en el conjunto de los individuos. Cada uno de ellos posee un modo de interesarse, motivarse, relacionarse y asimilar el mundo que lo rodea, concretizando en dicha relación, un proceso de asimilación de novedades que genera la búsqueda de respuestas cada vez más ajustadas a las inquietudes que producen estos intereses. Resultando entonces el aprendizaje, un proceso de reactivación e integración permanente de novedades en el que el sujeto es el centro y motor de su producción.

2. Una aproximación al sujeto desde la Psicopedagogía

Desde los aportes de Quiroga (1996), se plantea que el sujeto se configura como síntesis activa de una complejísima trama de vínculos y relaciones sociales, de una historia interaccional y social; adquiriendo su ser en el mundo la modalidad de una relación de recíproca afectación y transformación.

Retomando a Filidoro (2018) es posible afirmar que el sujeto no está determinado por el conocimiento científico, que no hay sujeto definido por la sumatoria de conocimientos, ni tampoco definido por el nombre de un diagnóstico. En este punto, la autora hace referencia al filósofo Agamben (1996) quien sostiene que el sujeto no se define por una esencia, que no hay esencia espiritual ni destino biológico que lo defina. Lo que define al sujeto es la potencia, o sea, la posibilidad de poder ser y de poder no ser, que no es no poder ser, aquello que en ese devenir se vaya construyendo.

Fernández (2003) refiere como sujeto propio de la psicopedagogía al sujeto enseñante-aprendiente, el sujeto de la autoría de pensamiento. Éste se constituye como autor en un proceso de continuo movimiento entre sus posicionamientos enseñantes y aprendientes. Asimismo, señala que el sujeto autor no produce conocimiento para sí, sino la transformación en él y en quienes lo circundan.

Todas estas definiciones aportan una mirada integral del sujeto, es decir, la importancia de considerar sus características singulares, su contexto sociocultural, sus experiencias previas y su papel activo en la construcción del conocimiento. Estas perspectivas nos recuerdan que el sujeto es un constante devenir, constituido por su interacción con el mundo que lo rodea.

3. El devenir de lo singular en el arte

Las actividades artísticas, siguiendo a Llompart & Zelis (2008) privilegian la iniciativa y creatividad singular; son espontáneas, no predeterminadas ni reglamentadas. Para que existan tiene que estar presente el rasgo de la autenticidad y originalidad. Su finalidad puede ser múltiple, es decir, educativa, recreativa, terapéutica, estética. Estas actividades ponen el énfasis en las posibilidades creativas que permiten la utilización de las fantasmáticas individuales, de los procesos y conflictivas psíquicas, de los impulsos internos, para lograr expresiones a nivel imaginario y simbólico; así como también busca la vivencia del propio cuerpo, alentando el accionar voluntario.

Promueven la relación permanente con los objetos, permitiendo el reconocimiento de los mismos y promoviendo la aplicación de procesos creativos sobre ellos (Llompart & Zelis, 2008).

Es posible pensar desde Vigotsky (2003) a estas actividades artísticas, como actividades creadoras, siendo éstas, cualquier tipo de actividad del hombre que cree algo nuevo, que lo convierte en un ser proyectado hacia el futuro, que crea y transforma su presente.

Para Vigotsky (2003) “la creación no existe únicamente donde se crean grandes obras históricas, sino también dondequiera que el hombre imagine, combine, transforme y cree algo nuevo, por pequeño que sea en comparación con la obra de los genios” (p. 5). Entonces, la creación es condición indispensable para la existencia y todo lo que exceda el marco de la rutina y encierre, aunque sea una pizca de lo nuevo, guarda relación con el proceso de creación del hombre.

4. La construcción de lo singular en lo colectivo

Para hacer referencia a la idea de dispositivo grupal, se retoman los aportes de Fonseca (2004) quien refiere a la idea de grupo como un entramado de múltiples inscripciones que es círculo y nudo a la vez. Un encuentro de subjetividades que a partir de las miradas e interacciones constituyen un dispositivo grupal: es decir, un proceso grupal, un interjuego de roles, como la red de identificaciones y transferencias cruzadas que constituyen la matriz grupal. El grupo es un espacio privilegiado donde el aprendizaje se construye. Del Cueto & Fernández (2000) suman que el tiempo, espacio, número de personas y objetivo, conforman un dispositivo. Esto es, una virtualidad, específica y propia de ese grupo y no de otro.

Diseño metodológico

Enfoque metodológico y diseño

La investigación se enmarcará dentro del enfoque cualitativo, el cual produce datos descriptivos, permitiendo desarrollar conceptos y comprensiones a partir de los datos recogidos en el campo y mediante el cual se intentará comprender e interpretar los fenómenos, en un ambiente natural y en vinculación con el contexto (Taylor & Bogdan, 1992).

Desde este enfoque se llevará a cabo un estudio con psicopedagogas/os, con el objetivo de analizar cuáles son los límites y alcances reconocidos por profesionales de esta disciplina respecto de la expresión artística como estrategia de abordaje grupal en sus prácticas profesionales.

Hernández Sampieri et al. (2008) considera a la lógica cualitativa como interpretativa debido a que busca encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas les otorguen, siendo necesariamente flexibles dado que hay cuestiones que pueden ser definidas de antemano, y otras no pueden definirse con anticipación y deberán ser decididas a lo largo del proceso de investigación (Marradi et al., 2007).

El alcance será de tipo exploratorio, ya que nos propusimos investigar un tema poco abordado desde la psicopedagogía y en nuestro país hasta el momento. A su vez, será descriptivo, porque se describirán las características de determinados fenómenos con el fin de abordar los objetivos propuestos (Hernández Sampieri et al., 2008; Sabino, 1996).

Participantes

Diez profesionales de la psicopedagogía que implementen la expresión artística como estrategia de abordaje grupal en sus prácticas profesionales.

Instrumentos de recolección de datos

El instrumento a utilizar será la entrevista que se realizará a las/os profesionales de forma individual, definida por Marradi, et al. (2007) como una forma especial de encuentro, un diálogo, un intercambio al que se recurre con la intención de recolectar informaciones en el marco de una investigación. Las mismas serán semiestructuradas en tanto brindan la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados, es decir, que no todas las preguntas están predeterminadas de antemano (Hernández Sampieri et al., 2008). Los ejes de la misma tendrán que ver con el conocer los límites y alcances de la actividad artística al momento de implementarla en sus prácticas profesionales en dispositivos grupales.

Procedimientos

Para realizar las entrevistas nos contactaremos con las/os profesionales que lleven adelante las propuestas que nos convocan para presentarnos, brindar información sobre la investigación que se pretende realizar, para qué será destinada la misma y qué se realizará con la información que se obtenga de ésta. Luego se acordarán las fechas correspondientes para llevarlas a cabo.

Las entrevistas se realizarán de forma presencial o virtual de acuerdo a la disponibilidad de las/os participantes. Las mismas tendrán una duración de

aproximadamente de 45 minutos y se solicitará la correspondiente autorización para grabarlas. Luego se procederá a desgrabar y transcribir las respuestas.

Tratamiento de los datos

El mismo se realizará desde un enfoque cualitativo, iniciando con la reducción de los datos. Se efectuará la separación de unidades de contenido utilizando el criterio temático, separando las distintas unidades de registro, es decir, el texto quedará reducido en función del tema sobre el que se trate. Luego, se realizará la identificación y clasificación de las unidades en base a un proceso mixto, a través del cual tomaremos como categorías de partida las que se han propuesto, formulando alguna más de ser necesario cuando nuestro repertorio de partida se muestre ineficaz, es decir, en la medida en que el mismo no contenga dentro de su sistema de categorías ninguna capaz de cubrir una unidad de registro (Rodríguez Sabiote, 2003).

Resultados esperados

Consideramos que el uso de la actividad artística presenta ciertos límites que pueden estar relacionados con la valoración de la misma en el imaginario social, la falta de formación de las/os profesionales que la implementan, la falta de recursos tanto materiales, entre otros. Sin embargo, la actividad artística tiene grandes alcances entre los que se pueden mencionar, el favorecimiento del despliegue de la creatividad de cada sujeto, la posibilidad de comunicarse de diversas formas, tramitar de alguna manera los procesos que los/as atraviesen en su cotidianidad, promover diversos aprendizajes, entre otros.

Y en la práctica de los profesionales al utilizarla como medio de intervención, se considera que los lenguajes artísticos posibilitan conocer aspectos y capacidades de los sujetos que de otra forma no sería posible, así como también, el enriquecimiento de sus prácticas con diversas formas de intervenir, entre otros.

Cronograma de trabajo

<u>MESES (año 2024)</u>						
	<u>Septiembre</u>	<u>Octubre</u>	<u>Noviembre</u>	<u>Diciembre</u>	<u>Enero</u>	<u>Febrero</u>
<u>Búsqueda bibliográfica</u>	X					
<u>Escritura del marco teórico</u>	X	X				
<u>Administración de entrevistas a los profesionales</u>			X	X		
<u>Desgrabación de entrevistas realizadas</u>				X	X	

<u>Escritura de la metodología</u>		X				
------------------------------------	--	---	--	--	--	--

<u>Análisis de datos</u>					X	
<u>Construcción de las conclusiones</u>					X	X
<u>Escritura del resumen y agradecimientos</u>						X
<u>Fecha estimada de inscripción a la tesina: Febrero 2024</u>						

REFERENCIAS

- Cabeza Hernández, M.A. (2018). Arte-lier- estrategias lúdico pedagógicas basadas en el arte, experiencias sensoriales y expresión para el aprendizaje en primera infancia. *Revista Boletín Redipe*. 7, 12, 106–114.
- Del Cueto, A.; Fernández, A. (2000) El dispositivo grupal. En *Lo Grupal. Historias – Devenires*. Buenos Aires, Galerna
- Díaz Valencia, F.G. (2022). *La expresión artística para el desarrollo de la creatividad en niños y niñas de 3 a 4 años de edad de inicial 1 en el año lectivo 2020-2021* (Trabajo de Investigación previo a la obtención del Título Magíster en Educación Inicial) Ibarra. Ecuador.
- Fernández, A. (2003). Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Filidoro, N. (2018). Prácticas psicopedagógicas, conceptualizaciones teóricas, posición profesional. *Revista Pinquel*, vol. (15) 42-50.
- Fonseca, L. (2004). Tratamiento Psicopedagógico Grupal. En *Aprendizaje Hoy*, n° 59, pp. 21-32.
- García Huidobro Munita R. & Montenegro González C. (2022). El proyecto de investigación del desarrollo didáctico de la expresión y el arte (IDDEA):

pedagogía del arte en educación superior. *Revista Colombiana de Educación* 1, (82) 83-106.

Gómez Calles, T.J. et al. (2021). Estrategia artística para mejorar la expresión oral en estudiantes mexicanos: un estudio piloto. *Diálogos sobre educación* 12, (23) 1-13.

Hernández Sampieri, R. et al. (2008). Metodología de la investigación. México: Mc Graw-Hill Interamericana.

Liranzo Soto, P. et al. (2017). Expresión socio-afectiva y arte en estudiantes del nivel primario. *Ciencia y sociedad*, 42 (2), 53-63.

Llompарт, P. y Zelis, O. (2008) El valor del arte en el desarrollo subjetivo. *Letra Viva*

Marradi, A. et al., (2007) Metodología de las Ciencias Sociales. Emece. Müller, M. (1987). Aprender para ser. Bonum.

Peña Campos, M.A. & Trejo Pérez, R. (2014). Actividades artísticas como estrategia para la e-a de matemáticas en primaria. *Revista Internacional de Psicología del Desarrollo y de la Educación*, 3, (1), 43- 50.

Quintana Huaccho, J.A. et al. (2021). *La locución radial y su efecto en la expresión oral en estudiantes de educación primaria*. Proyecto académico. Centro Universitario de Guantánamo, Cuba.

- Rodríguez Sabiote, C. (2003). Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativos. Ponencia presentada en el Seminario Internacional: El proceso de Investigación en educación, algunos elementos clave, Santo Domingo.
- Ramírez A. et al. (2020). *La creatividad en la comprensión y expresión artística en niños de 5 a 6 años*. (Tesis en Licenciatura de Educadores de Párvulos). Universidad de Guayaquil, Ecuador.
- Reinaldo Vavrejnova, S.I. (2021). *El arte que transforma: la participación emancipadora del alumnado desde una mirada psicopedagógica inclusiva*. (Trabajo final de máster universitario de Psicopedagogía).
- Sabino, C. (1996). El proceso de investigación. Buenos Aires: Lumen Humanitas. Savid, C. (2011). Constitución subjetiva y sus tropiezos. Rosario: Laborde Editor.
- Schlemenson, S. (s/f) Primera aproximación a la comprensión del tratamiento psicopedagógico grupal. Ficha de cátedra: Psicopedagogía Clínica. U.B.A. Facultad de Ps.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona, Paidós.
- Temporetti, F. (2009) ¿Teorías del Aprendizaje? Seminario sobre Teorías del Aprendizaje. Maestrías en Didácticas Específicas y Docencia Universitaria. Facultad de Humanidades y Ciencias. UNL.

Vygotsky, L. (2003) Creación e imaginación. Imaginación y realidad y Mecanismo de la imaginación creadora. En Imaginación y creación infantil. Populibros.

Zegarra Villanueva, N.D. (2019). *Programa de expresión artística para disminuir conductas agresivas en estudiantes del quinto de primaria, Institución Educativa "Santo Domingo de Moro"- Ancash, 2018.* (Tesis de maestría). Universidad Cesar Vallejo, Perú.