

## Experiencia formativa de psicólogos en educación especial empleando actividades artísticas: un estudio de perspectiva

Andrés Mares Miramontes, Juana Ávila Aguilar, Yanely Carrizosa Legorreta<sup>24</sup>, Felicitas Salinas Anaya y Rodrigo Martínez Llamas

*Universidad Nacional Autónoma de México, FES Iztacala*

### Resumen

El presente trabajo describe y analiza la perspectiva de estudiantes de psicología respecto a su experiencia de formación en Educación Especial por medio de actividades artísticas. Esta se indagó mediante la entrevista a profundidad. Los resultados evidencian un aprendizaje crítico y comprensivo, así como la asunción de responsabilidades pertinentes por parte de los participantes. Sin embargo, la interpretación realizada a la luz del interaccionismo simbólico muestra que las actividades artísticas no son en sí mismas la condición facilitadora del aprendizaje, sino más bien conforman los aspectos interactivos que la constituyen. Se concluye que la estrategia pedagógica que en su empleo considere dichos aspectos, puede resultar un medio de acercamiento empático y comprensivo en la formación profesional.

**Palabras clave:** Actividad artística, Educación Especial, Enseñanza, Investigación cualitativa, Formación profesional.

<sup>24</sup> yane.carrizosa10@gmail.com

### Abstract

The present work describes and analyzes the perspective of psychology students regarding their formative experience in Special Education through artistic activities. This was investigated through the in-depth interview. The results show a critical and comprehensive learning as well as the assumption of relevant responsibilities by the participants. However, the interpretation made in the light of symbolic interactionism, shows that artistic activities are not in themselves the facilitating condition of learning, rather, they are the interactive aspects that constitute it. It is concluded that the pedagogical strategy that in its use considers these aspects, can be a means of empathic and comprehensive approach in professional training.

**Keywords:** Artistic activity, Special Education, Teaching, Qualitative research, Vocational training.

Entre los objetivos de la educación superior se encuentran los relacionados a la formación de profesionales, vinculados a necesidades de tipo educativo, salud social y producción, así como al desarrollo de valores y competencias que les faciliten su inserción en el área laboral de interés.

En el caso concreto de la Psicología, existen distintos ámbitos de aplicación, como la Educación Especial, ante la cual la formación profesional esencialmente se orienta al desarrollo de competencias referentes a la conceptualización, evaluación y tratamiento de personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

Sin embargo, a pesar de la disposición y entrega que los estudiantes asumen en el proceso de aprendizaje requerido para el cumplimiento de tal propósito, se observa que la formación en esta área se ve impactada por la simbolización institucional de la llamada "normalidad" y "anormalidad".

Es decir, las personas remitidas a esta área de atención son marcadas, etiquetadas y representadas socialmente como "anormales", lo que influye en un acercamiento y prácticas "terapéuticas" determinadas que reflejan un ejercicio profesional poco atractivo y hasta cierto punto deshumanizado. En este sentido, al atribuir la condición de

anormalidad a dichas personas, se convierten en objeto de señalamientos que estigmatiza y descalifica.

Se comprende entonces que el uso de términos y conceptos en un contexto histórico cultural particular evidencian el impacto del lenguaje en la construcción social de la realidad, así como del entendimiento que se tenga de ella. Tal como lo mencionan Angelino, Priolo y Sánchez (2008), la idea de normalizar implica la consideración de aquello que no se ajusta a la norma y, por tanto, no se puede homogeneizar. De esa manera es como se construye socialmente la discapacidad, por la falta, ausencia, déficit o desviación, pero sobre todo por la constante reiteración de lo que los otros poseen y que unos más carecen. Esto sostiene prácticas descalificadoras poco alentadoras con respecto a su formación e inclusión social. Lo que conlleva a que la familia, como parte de este marco institucional, asuma y reproduzca dicha conceptualización con relación al hijo en cuestión (Núñez, 2003).

La simbolización de la discapacidad genera prácticas sociales e institucionales que insertan a las personas en contextos donde requieren atención por parte de profesionales especializados, de aditamentos e incluso de políticas que les otorguen

un lugar diferenciado, hecho que valida la diferencia establecida entre lo normal y anormal, lo esperado y lo no aceptado. Por tanto, se comprende que la forma de atención y de relación con la persona atendida implique acciones fundadas a partir de la condición en la que se define y sitúa.

Las prácticas propias de la psicología son un ejemplo de ello, pues se sustentan en una formación profesional caracterizada por el empleo de modelos teóricos metodológicos enmarcados en argumentos que ubican a estas personas en realidades poco favorables. De ahí que comúnmente encontremos prácticas orientadas a generar una condición de docilidad y obediencia de éstas respecto a la normatividad institucional, lo que soslaya toda posibilidad de cuestionamiento al orden y condiciones que determinan los criterios de normalidad, así como sus implicaciones, lo que difícilmente permite acercamientos conceptuales y prácticos alternos.

En este contexto, consideramos que lo importante es recurrir a prácticas de enseñanza que, por su conformación y ejercitación, cultural y social, favorezcan una formación profesional sensible, crítica y comprensiva de la realidad sobre la que actúa. Dicha formación debe partir de la existencia de lineamientos que aseguren este tipo de acerca-

miento, así como de medios que se definan y caractericen por el contexto en el que se desarrolla la práctica.

En consecuencia, planteamos que una de las actividades que reúnen estas características son las denominadas actividades artísticas. De acuerdo con hallazgos de autores como Aragón, 2009; Ballesta, Vizcaíno y Mesas, 2011; Cossich, 2006 y García, 2012, dichas actividades, encaminadas al desarrollo académico y personal de niños y jóvenes de niveles educativos que van desde el preescolar hasta secundaria, incluyendo personas con discapacidad, propician cambios favorables tanto en ellos como en la participación de quienes se vinculan con ellos.

Tales experiencias hacen patente el efecto positivo de estas actividades como medio de enseñanza en educación básica; sin embargo, aún no se ha dado a conocer ninguna práctica de enseñanza a nivel de formación profesional, en particular de la psicología, que emplee las actividades artísticas como medio pedagógico en el acercamiento hacia las personas referidas con NEE.

Por lo cual, pensamos que las actividades artísticas son una alternativa para formar psicólogos en el ámbito de la educación especial, con el fin

de que establezcan una relación comprensiva y propicien un desarrollo integral de la persona asistida. Creemos que dichas actividades representan una condición que facilita la comprensión de las personas y promueve mejoras en los aspectos educativos, emocionales y sociales.

Entendemos las actividades artísticas como la representación y expresión de acciones e ideas con carácter personal en un contexto de interacción, orientadas al reconocimiento de sí mismo. Por lo tanto, como medio de enseñanza, permitirían que los estudiantes y personas asistidas por ellos, expresarán sus posibilidades en todas las áreas de desarrollo humano: corporal, educativo, social, emocional, afectivo y cognoscitivo, generando así interacciones positivas y empáticas, desarrollo de la creatividad e imaginación, comunicación lingüística, corporal y gestual, facilitando la expresión de emociones, sentimientos, identificación y confianza personal.

Por consiguiente, el presente estudio tiene como objetivo analizar el impacto de las actividades artísticas en la formación profesional del psicólogo respecto a su labor en el área de Educación Especial, a partir de su propia perspectiva.

Se parte del Interaccionismo Simbólico (Blumer, 1982), pues reconoce la realidad y entiende el

conocimiento como una construcción verificable en ella misma; define la especificidad de la realidad social como construcción humana que se expresa en sentidos particulares, propios de cada cultura. De ahí que la realidad sea concebida como algo que puede ser indicada o referida. Por ende, indagar la realidad debe hacerse a partir de la perspectiva de los propios actores que la conforman, es decir, de las asunciones, valores, creencias, acciones y expectativas que permiten al individuo orientarse en su interacción con los otros y con su entorno (Charon, 2001). Consideramos que las perspectivas se construyen a partir de la interacción comunicativa e interpretativa que establecen las personas en función de normas referenciales y, sobre todo, del sentido individual que le imprimen.

## Estrategia metodológica

*Participantes:* 15 alumnos de la carrera de psicología que recién habían cursado la Práctica de Educación Especial, en el programa de actividades artísticas<sup>25</sup>.

<sup>25</sup> Programa orientado a favorecer el desarrollo psicológico de personas empleando actividades artísticas, considerando la valoración, análisis y atención centrada en las condiciones de éstos e implementando acciones pertinentes, acordadas y reflexionadas.

Se les preguntó su interés en participar voluntariamente y, sobre todo, si tenían algo que decir y quisieran expresarlo. Se solicitó su autorización para emplear la información con fines investigativos, garantizándoles confidencialidad.

## Procedimiento

### Aplicación de Entrevistas

La entrevista consistió en mantener una conversación con cada participante, indagando ideas, pensamientos, actitudes, creencias y sentimientos propios respecto a la experiencia de formación en cuestión.

Durante el desarrollo de las entrevistas se formularon preguntas acordes a lo expuesto por el participante, lo que permitía ahondar en aspectos que para ellos eran importantes. Se expusieron las preguntas con comentarios del contexto y pidiéndoles ejemplos, de esta manera se expresaron fluidamente basándose en su experiencia. Las entrevistas tuvieron una duración de 30 a 45 minutos y fueron grabadas en audio.

### Análisis de la Información

Una vez transcritas las entrevistas se analizó la información considerando tres momentos. El primero consistió en categorizar y caracterizar la

información, identificándose conceptos, ideas, definiciones, descripción de acciones y acontecimientos respecto a las áreas exploradas que indicaban valoraciones, orientaciones, expectativas, considerando tanto las situaciones donde los participantes se referían a sí mismos como a sus compañeros, ya fuera directa o metafóricamente. Se establecieron vínculos entre episodios conversacionales que se referían a las áreas exploradas. Se consideraron tanto elementos compartidos como singularidades de la perspectiva de cada actor. Así, se agruparon las respuestas de todos los participantes con base en los significados y sentidos predominantes. De las caracterizaciones realizadas, se procedió a realizar un agrupamiento de éstas para establecer categorías, a saber: 1) La experiencia, y 2) Logros y su significado.

El segundo momento se orientó a la Identificación de tendencias, por lo que se empleó cada categoría como unidad de análisis y se estableció relación de contenido y dirección, identificando semejanzas y diferencias entre los participantes.

El análisis del sentido, tercer momento, pretendió dar cuenta de la convergencia de líneas de acción conjunta respecto a la perspectiva de los partici-

pantes, reorganizando la información de las tendencias en función de las construcciones simbólicas que caracterizaron su vivencia.

Se buscaron frases representativas o ilustrativas tomadas o derivadas del lenguaje empleado por los participantes, que resultaron ser ejemplo para la comprensión de los significados y sentidos (E1, E2, E3...). A partir de las frases se identificaron los sentidos implicados en las perspectivas, considerando para ello tanto situaciones recurrentes como singulares. Una vez identificadas estas acciones, se señalaron y especificaron relaciones entre éstas. Posteriormente se establecieron tres ejes de análisis: 1) De la incertidumbre a la disposición, 2) Formación esperada y lograda, y 3) Sentido e interpretación.

El siguiente paso consistió en la formulación de proposiciones a partir de diversos ángulos de las relaciones entre los actores, adoptando diversos grados de generalidad y realizando un examen minucioso y flexible de los casos empíricos que resultaban comprendidos en dichas proposiciones.

Todo lo anterior implicó recurrir constantemente a la información proporcionada por los diferentes actores, así como a los ordenamientos previos que teníamos de ésta. Finalmente, se retomó el

ejercicio interpretativo resultante para discutir, a la luz del marco teórico asumido, el grado de alcance con respecto al objetivo del estudio.

## Presentación de resultados

En este apartado se exponen los resultados del análisis de la información, mostrando las categorías que se establecieron para dar cuenta de la perspectiva en cuestión.

### 1. La experiencia

Una vez que los participantes pasaron por el proceso de enseñanza, todos ellos expresaron haber tenido una experiencia similar. Reconocieron haberse formado en un ambiente de enseñanza con más posibilidades de las que los sistemas habituales les habían ofrecido:

*"Me siento muy bien haciendo actividades artísticas, es más cultura, es más todo". E3*

Un ejemplo de ello lo representó el teatro, al reconocer que éste ofrece diferentes recursos viables para dar respuesta al cumplimiento de metas requeridas para su formación:

*"El teatro... es una de las disciplinas artísticas más completas porque tiene de todo, se puede incluir música, danza, actuación, expresión corporal, etc.". E6*

Un elemento común expresado alude al hecho de haberse sentido dispuestos y en las condiciones pertinentes para llevar a cabo sus tareas, y beneficiarse de este tipo de enseñanza:

*"Las actividades artísticas te ayudan a desestresarte, te ayudan a aprender mejor, porque no únicamente es leer y escribir, no todas las personas aprendemos de la misma manera". E2*

Considerando que la vivencia implicó la posibilidad de conjuntar esfuerzos, puntos de vista, intereses e inquietudes, todos integrándose:

*"No hay una obra bien y completa si no trabajan en equipo... todos son buenos para algo, todos los personajes son importantes y sucede lo mismo con el trabajo escolar". E10*

El sentirse escuchados, capaces de comunicar, acordar, tomar decisiones y compartir responsabilidades fueron otros aspectos comprendidos en la forma de vivenciar dicha experiencia:

*"La mayoría de los trabajos los entregamos en equipo y se necesita mucho el diálogo, llegar a un*

*acuerdo con tus compañeros, que las tareas sean equitativas, y lo mismo puede suceder en una obra". E7*

Consideran importante la comunicación entre ellos y con las demás personas y reconocen que las diversas actividades empleadas la facilitaron:

*"Las actividades artísticas nos permitieron transmitir cosas de diferentes maneras, tengo la música y si ésta no me funcionó tengo la pintura... es una vía para meterse en los gustos e intereses de una persona". E15*

Incluso precisan que el hecho de reconocer la existencia de ideas diferentes a las suyas no es nada fácil, y este tipo de actividad lo facilitó:

*"Algo que te enseña el arte es que todo tiene muchos puntos de vista, así, se puede transmitir una idea de muchas formas, es una manera de transmitir información y que sea más significativa". E11*

Sobre todo, retroalimentación y optimización de su conocimiento:

*"Aprendizaje colectivo, implica el intercambio de opiniones... no permanecer únicamente en lo que nosotros mismos digamos, es muy padre porque te hace darte cuenta de que a lo mejor por donde*

*tú vas no es, hay más variedad, hay cosas que tú no ves... el escuchar otras opiniones amplía tu panorama...". E3*

Reconocieron que las actividades comprendidas en esta experiencia académica permitieron que todos se beneficiaran, independientemente de los estilos de aprendizaje:

*"Algunos somos más visuales, otros somos más activos, más de estarnos moviendo y hay otros que sí se pueden estar en paz leyendo, fue una manera de compensar a las dos, tanto a la que es muy activa como a la que es más quieta... una ve y la otra actúa". E4*

De esta forma, consideran que encontrar diversas opciones para una misma situación facilita la puesta en juego de sus propios recursos para elaborar respuestas y cubrir las metas planteadas:

*"...para resolver problemas la creatividad ayuda mucho porque no sólo te vas por un camino, no te encierras a una idea... también podemos ser más didácticos, podemos crear material". E5*

## 2. Logros y su significado

El conocimiento y comprensión de lo que lograron en esta experiencia se traduce en el resultado tanto de su formación profesional como personal,

viéndose favorecidos por un ambiente de convivencia y aprendizaje, el cual les permitió formarse en un clima empático, factible de establecer vínculos comprensivos entre ellos, el niño y demás personas involucradas:

*“Con estas actividades nos metimos en el mundo del niño y fue más fácil tener empatía con él, facilitó el primer contacto y la comunicación con los padres, se genera confianza...”. E11*

Esto se da porque, a su consideración, las actividades poseen la característica de ser dinámicas y propias para la interacción social:

*“Estas actividades nos dan herramientas que nosotros podemos trasladar a otros ámbitos en los que convivamos con niños, jóvenes e incluso adultos, también se pueden adaptar para la persona con la que se vaya a trabajar o con la que haya que convivir”. E7*

La participación y colaboración entre los participantes dio lugar al aprendizaje colaborativo:

*“El trabajo en equipo se notó mucho, cada quien tenía asignado un niño, pero los días de las actividades convivíamos todos, interactuábamos, y llegó el punto donde cada uno tenía conocimiento del caso de todos los niños”. E3*

Por tanto, no les sorprendió que se posibilitara una formación a través de, con y por aquellos con los que trabajan:

*“Es ver las ideas del otro, tu compañero tiene un punto de vista y tú otro, entonces ir acordando... ir modificando tu actitud para que se acoplen”. E4*

El aprendizaje generado con relación al ámbito, lo ilustra la comprensión de lo que implica, en un primer momento, la situación particular de cada niño:

*“Llegan los niños con un diagnóstico... pero cuando llevamos a cabo las actividades artísticas en las evaluaciones, nos damos cuenta que ese problema con el que llega no es el principal sino que involucra a otros, tiene un trasfondo y están en su contexto social, familiar...”. E10*

En un segundo momento, por la posibilidad de ver un todo y no únicamente sus partes, ir más allá del salón de clases y llevarlo a la realidad:

*“Estamos acostumbrados a ver todo de una manera segmentada como si todos estuviéramos hechos de muchos pedacitos y lo cierto es que somos un todo que tiene muchas características, el niño es un todo... este pequeño cambio que yo*

*hago también está cambiando con él en todo, así como esta interacción de mí con él también está cambiando algo en mí...". E9*

Asimismo, en un tercer momento, reconocen las diferencias como pilar fundamental en la concepción de la educación especial como práctica institucional:

*"Muchas veces tenemos una idea de la teoría respecto a estos niños que necesitan educación especial, de que son diferentes... pero en el momento que los conoces te das cuenta de que son niños después de todo, que juegan... después de todo, todos somos diferentes". E4*

De esta manera, la vinculación y acercamiento al caso se facilitó, ya que entendieron la necesidad de ir más allá de lo teorizado y tecnificado:

*"Las actividades me ayudaron a ser más observador en cuanto a la forma de evaluarlos, podíamos identificar aspectos como motricidad, lenguaje y escritura no tanto metiéndolos a un cubículo y preguntándoles, sino conociéndolos". E5*

Reconocen la importancia de considerar al niño, implicarlo en el trabajo y tomar en cuenta sus

características particulares, mismas que le permiten acceder a su entorno y a un estilo propio para aprender:

*"Convives con la misma persona, pero en un contexto distinto, ya no estás tú en el cubículo enseñándole al niño, es un ambiente más relajado y te cambia la perspectiva... desde ahí tenemos que cambiar el chip, entenderlos empáticamente desde su punto de vista". E6*

Desde su perspectiva, se sintieron impactados favorablemente no sólo en su formación, sino también en lo referente a su ejercicio profesional:

*"De tanto que me gustó esto, pues es a lo que me estoy dedicando, de hecho, es a lo que estoy dirigiendo mi proyecto de tesis por este tipo de acercamiento que tuve con la materia, con la profesora, con mis compañeros, porque me cambió la concepción de lo que es trabajar con una persona con necesidades educativas especiales... me dieron un golpe de humildad...". E2*

Replantearse la idea de sujeto de educación especial, así como del trabajo posible de realizarse en este ámbito fue significativo para ellos:

*"Muchas mamás, papás o gente allegada a ellos dicen: ¡ay pobrecito!, ¡qué bonitos los angelitos!,*

*pero en una discriminación sutil. Ahí entra la reivindicación que se logra al ver que el niño hace cosas que no estaban acostumbrados a ver, creo que les cambia mucho la conceptualización de su hijo, de la relación que tienen con él y, también la del niño porque ya no se siente una persona inútil o discapacitada, eso lo anima...". E5*

Igualmente, la formación lograda significó la posibilidad de encontrarse a sí mismos en el proceso: analizaban lo que hacían y no actuaban por mera instrucción:

*"Me ayudó en una reflexión personal, en una convivencia mejor con los demás". E1*

Reflexión que les representó la posibilidad de crecimiento personal al identificarse como alumnos y personas con características particulares, donde pudieron darle sentido a lo que hacían:

*"Para mí fue un reto porque yo nunca había incursionado en nada del teatro y estar ahí con más personas, los familiares de los niños, la maestra y las personas a las que se invitó pues era un reto. El hablar en público no era algo a lo que estuviera acostumbrada, fue poner en práctica habilidades como el manejo de la*

*información, cómo se lo vas a plantear a otras personas, el control de emociones, la seguridad, fortalecer el autoestima". E10*

Reconocen que ganaron seguridad en sí mismos al permitirse realizar las actividades, ya que rompen con una barrera creada por miedos e inseguridades que les impiden la vinculación con los niños:

*"Es importante que nos quitemos el miedo, porque estamos tratando con niños, con personas y debemos transmitirles que nos divertimos, que son actividades en donde nadie se preocupa si te equivocas... esa imagen la debemos transmitir nosotros mismos, una imagen de seguridad". E9*

Hecho que vinculan con la oportunidad de atreverse a hacer las cosas de manera diferente y de poner en práctica la creatividad para llevarlas a cabo, sin importar si están bien o mal, si son suficientes o satisfactorias, es simplemente hacerlas:

*"Uno al atreverse a hacer algo nuevo y no pensar en qué perspectiva teórica respalda esto... es atreverse uno mismo a explorar nuestro lado*

*creativo... la educación especial nos da la pauta y el lugar de explorar nuestro lado creativo, la creatividad es parte de la psicología...". E11*

Atrevimiento de carácter formativo que encuentran como recurso en las actividades teatrales:

*"Con el teatro, por ejemplo, aprendes a hablar en público, a improvisar, tus conocimientos los aprendes a expresar de manera que alguien más los entienda. Como psicólogos, el comunicarte, es una herramienta indispensable, tenemos que generar un vínculo para que interactuemos con ellas". E9*

Por todo lo anterior, consideran que las actividades artísticas permiten la realización de acciones con perspectivas alternas y bajo lineamientos lo suficientemente flexibles como para encontrar cada uno de ellos un espacio propio, dada la posibilidad de imprimirle a éstas el toque personal:

*"El teatro te dota de muchas herramientas para poder saber ocupar tu espacio y tu cuerpo, saber expresar lo que necesites con todas las herramientas que tienes de ti mismo y del escenario... te ayuda mucho en la memoria porque hay que rescatar las ideas importantes y comprenderlas para después hablar de eso y explicarlo, en un tono de voz y ritmo y adecuado". E1*

En resumen, los participantes expresan disposición y reconocimiento a la implementación de tales actividades como medio facilitador en su formación. Situación que, en términos de un reordenamiento de su significación a la luz del marco teórico empleado, se interpreta en el siguiente apartado.

## Análisis y discusión

En este apartado se da cuenta de las construcciones simbólicas de la perspectiva de los participantes. El análisis se organizó en tres apartados que permiten la comprensión de las implicaciones del empleo de actividades artísticas en su formación académica, permitiendo identificar los aspectos significativos de la actividad:

### 1. De la incertidumbre a la disposición

La disposición mostrada por los participantes en esta experiencia se caracteriza por ser gradualmente reconocida y asumida por ellos como resultado, en el nivel comprensivo, que expresaron tener con respecto a su formación en el ámbito de la educación especial.

Sin embargo, a pesar de que en gran medida la entrega de los participantes es una cuestión de elección personal, no podemos soslayar para el

entendimiento de este hecho los factores de índole institucional que, como normatividad, enmarcan e influyen en el sentido que la acción de éstos comprenderá, tales como la aprobación de una materia, la calificación buscada, la liberación del servicio social, determinación de horarios y tiempos, entre otros.

El contraste entre lo rutinario y lo novedoso también constituye un factor significativo pues es aquí donde los participantes se permiten atribuir valor a las formas de enseñanza y a sus implicaciones con respecto a ellos, resultando una perspectiva diferente al respecto de lo contrastado.

La presentación y trayectoria de la propuesta pedagógica también es un factor influyente, en tanto que la forma en que la recibieron implicó el atribuir importancia y atractivo a las actividades artísticas; asimismo, se procuró que su trayecto expuesto las realizara.

## 2. Formación esperada y lograda

Siendo que lo esperado se concretó al cumplimiento de metas y objetivos formulados por el currículo de la carrera, lo esencial fue que el estudiante desarrollara conocimientos y estrategias

pertinentes para afrontar profesionalmente la atención de casos relacionados al ámbito de las NEE.

Podemos afirmar que esto se logró sin representar dificultad alguna para los participantes en la realización de actividades, y al carácter flexible de éstas para adecuarlas a las características de las personas implicadas en la situación a tratar, así como al uso de recursos pertinentes y del ordenamiento requerido para concretar los objetivos de aprendizaje.

Lo anterior sin dejar de lado al docente, quien se caracterizó en su ejercicio formativo como facilitador de la actividad y acompañante durante todo el proceso, retroalimentando las experiencias y coordinando las actividades artísticas tanto en su conformación como en su realización. Inherente a este proceso fue la evaluación del cumplimiento de objetivos curriculares.

De acuerdo con los resultados presentados, la perspectiva de los participantes permite dar cuenta de que lo logrado rebasó por mucho los objetivos curricularmente esperados.

También se dio el reconocimiento y asunción de sí mismos en lo profesional; es decir, este ejercicio comúnmente está justificado en el sentido de la

formación académica, pero en este caso, también dieron cuenta de que, como profesional, se encuentra a la persona que opina y posee un criterio característico. Este hecho se relaciona con la interacción que lleva al alumno y demás participantes a responsabilizarse y asumir éticamente las acciones desde sí y para sí. Condición que propició la comprensión y respeto hacia los niños y sus familiares, dándose no sólo la posibilidad de una formación académica, sino también de la recuperación de las vivencias cotidianas y biográficas en cuanto a su significación personal

Lo anterior derivó en la reflexión de aspectos tales como el concepto de sujeto discapacitado, educación especial, desarrollo psicológico, ejercicio profesional y su articulación con el desarrollo personal. Este último se vio impactado en los siguientes aspectos: improvisación y otorgamiento de sentido a las actividades ante eventualidades, expresión y respeto a puntos de vista y emociones, aceptación de la crítica, reflexión sobre lo realizado, sus alcances y limitaciones, particularmente respecto a la inclusión social, mayor paciencia y tolerancia a la frustración, y cabida al disfrute en lo académico.

### 3. Sentido e interpretación de la actividad artística: los aspectos significativos

Considerando los significados y sentidos otorgados por las personas a las situaciones, mismas que surgen de las interacciones establecidas entre ellos, es importante dar cuenta del carácter de la acción personal y grupal como facilitadora del proceso de significación que ellas asumen respecto a la actividad.

Significa, en este caso, la formulación de que el carácter artístico no es por sí mismo la condición facilitadora del aprendizaje logrado por los participantes, sino más bien que son los aspectos interactivos que constituyen la actividad, que de acuerdo a los significados que se le atribuyen, caracterizaron su realización, tales como: organización, utilidad, el carácter auto generativo, su aspecto lúdico y socializante, entre otros.

Dado el interés de la investigación respecto al escenario y participantes, la actividad se enmarcó en aspectos curriculares respondientes a objetivos de aprendizaje; por tanto, requirió de principio una *organización* que consideró las condiciones propias de la situación, evitando reducirla a la planeación anticipada de la acción. Se estructura a partir de la consideración de

diferentes momentos vinculados a la forma de llevar a cabo la actividad, del tiempo y recursos empleados, así como de las metas y objetivos a alcanzar.

En este sentido, se toma en cuenta las características de quienes participan y de lo que ellos consideran las situaciones particulares que puedan estar implicadas, de manera que la actividad corresponde a las condiciones y recursos disponibles, a las posibilidades e intereses de los implicados y está orientada a cumplir metas trazadas a partir de sus expectativas. Así pues, podemos encontrar una *organización* contextualizada.

En esta organización de la actividad se resalta a cada momento el papel activo que los participantes asumieron en las mismas, por lo cual vale mencionar que se asumen a sí mismos como responsables de su hacer. La persona, tomando en cuenta la situación y su vivencia, *genera* las acciones requeridas y pertinentes, incluyendo estados afectivos y emocionales, para consumir metas y objetivos que ella misma establece y regula.

Considerando la participación constante y la posibilidad de salir del marco rutinario del proceso enseñanza-aprendizaje, se evidencia el sentido de *utilidad* como un aspecto que aparece en la

simbolización de la actividad por parte de los participantes. A través de la actividad, los alumnos encuentran un espacio en el que se permiten estar constantemente en el hacer, así como reflexionar sobre lo realizado y lo pretendido. Las actividades no se orientan únicamente a la aprobación de la materia, sino al cumplimiento comprensible de objetivos de enseñanza y aprendizaje tanto para el niño como para sí mismos. Aunado a esto, se les facilita confrontar críticamente los puntos de vista teórico-prácticos con la realidad, lo que deriva en un análisis del ejercicio profesional y personal.

Tal hecho se ve favorecido por el aspecto *lúdico*, constituido en un primer momento por lo atractivo y divertido de ser y hacer algo diferente. En consecuencia, el despliegue de lo imaginario de los participantes opera dando lugar a lo que difícilmente podría expresarse en la realidad escolar habitual. Es decir, simbólicamente se da un atrevimiento de representar y vivenciar cosas que en el orden formal no realizarían fácilmente. Esta condición dispone al alumno a aprender, lo invita a ser parte de un proceso en donde no hay aciertos o errores calificativos, y sí acciones formativas.

Lo anterior está dado por la oportunidad que encuentran de relacionarse unos con otros, es decir, el aspecto *socializante* de la actividad, el cual implica que a cada momento se dé la interacción entre participantes, niños y familias, así como con el profesor. Dicha interacción propicia y favorece una comunicación constante caracterizada por el intercambio continuo de puntos de vista y el reconocimiento de ideas diversas, lo que posibilita la aceptación y validación hacia la persona por parte de los demás y por sí mismo, al menos en lo referente a la actuación expresada en el contexto de interacción pedagógica.

Así, al considerar y asumir las diferentes perspectivas, reconocen a los otros como parte de ellos mismos, concurre un *reconocimiento personal*, en el entendido de que todos son parte de un mismo proceso y donde cada uno asume sus propias características. Por tanto, se facilita la asunción de uno mismo en la ejecución de los diferentes roles jugados, respondiendo a los ordenamientos propios de la persona y conectándose con aquello que en un momento dado les permite tener presencia.

Todo lo anterior es evidencia de que la flexibilidad y dinamismo, identificado por los participantes a partir de su experiencia, permiten la reconsi-

deración de que, como actividad, dichas propiedades pueden estar presentes independientemente de lo llamado artístico e inclusive dan la oportunidad de evitar la tecnificación de la actividad.

Lo anteriormente señalado permite comprender que, como medio de formación, las actividades artísticas poseen aspectos que facilitan en los estudiantes un desarrollo profesional comprensivo y un desarrollo personal que define su ejercicio como psicólogos ante la atención de niños con NEE.

## Conclusión

La mirada teórica y estrategia metodológica comprendida en el presente estudio permitió dar cuenta del significado y sentido que los estudiantes le atribuyen a las actividades artísticas como medio de enseñanza-aprendizaje en su formación en el área de la educación especial.

Los alumnos reconocieron y asumieron las actividades artísticas como un medio favorable de enseñanza, por lo que, con base en su perspectiva, se dio un aprendizaje comprensivo de las vivencias que se desarrollaron durante el proceso formativo. Se obtuvieron experiencias significativas sobre hechos soslayados o poco detallados

por las teorías respecto a la temática en cuestión. El aprendizaje socializado constituyó el eje rector de la experiencia didáctica. Dicho aprendizaje facilitó la formulación de objetivos, así como la valoración y elaboración de estrategias de trabajo, lo que a su vez generó comunicación, monitoreo y retroalimentación de la actividad, así como cooperación y asunción de responsabilidades. Adicional a lo esperado curricularmente, los logros alcanzados comprendieron cambios en el orden personal, tanto emocional, afectivo y social.

Con respecto al sentido atribuido a este entramado simbólico, los aspectos que concurrieron en la facilitación del proceso de enseñanza-aprendizaje fueron: la organización contextualizada y utilidad de la actividad, su carácter lúdico y socializante, así como el reconocimiento y asunción de lo personal que encuentran en ellas. Hecho a partir del cual advertimos que las actividades artísticas en sí mismas no constituyen la condición que da lugar a los logros referidos por los participantes, más bien, en éstas se establecen y conforman interacciones entre sus integrantes, las cuales caracterizan la condición facilitadora de tales logros.

A partir de estos hallazgos planteamos la idea de que una estrategia pedagógica que comprenda tales aspectos facilitaría el desarrollo de una formación como la expresada en este estudio por los participantes. Es decir, una formación que no los tecnifica, que reconoce a una persona ejerciendo como profesional con carácter crítico y reflexivo, asumiendo con responsabilidad ética su papel, sin perder de vista que se logra a partir de una práctica socializadora contextualizada.

## Referencias

- Angelino, C.; Priolo, M. y Sánchez, C. (2008). Discapacidad y exclusión. La oculta presencia de la ideología de la normalidad. *Políticas Educativas*. 1(2), 156-169.
- Aragón, Z. (2009). Practicando el arte con alumnos de necesidades educativas específicas de apoyo educativo. *Revista Innovación y experiencias Educativas*, (24), pág.1-8. Disponible en [http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_24/ZOHARA\\_520ARAGON520LOPEZ\\_1.pdf](http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_24/ZOHARA_520ARAGON520LOPEZ_1.pdf).
- Ballesta, A.; Vizcaíno, O. y Mesas, E. (2011). El arte como un lenguaje posible en las personas con capacidades diversas. *Revista Arte y políticas de Identidad*, vol. 4, pág. 137-152.

Blumer, H. (1982). El interaccionismo simbólico. *Perspectiva y método*. Barcelona: Hora nova (trabajo original publicado en 1969).

Charon, J. (2001). *Symbolic interactionism: An introduction, an interpretation, an integration*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Cossich, V. I. E. (2006). El aprendizaje artístico como fenómeno de integración social. El caso de El Centro de Capacitación Técnico y Vocacional de la

Fundación Margarita Tejada para el Síndrome de Down. Universidad de San Carlos de Guatemala. Facultad de Humanidades. Departamento de Arte.

García, M. C. (2012). ¿Qué puede aportar el arte a la educación? El arte como estrategia para una educación inclusiva. *Arte y Sociedad. Revista de Investigación (ASRI)*. No. 1.

Núñez, B. (2003). *La familia con un hijo con discapacidad: sus conflictos vinculares*. *Archivos argentinos de*