



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ.

TITULO: Reconocer y favorecer las emociones a través de las expresiones artísticas para una sana convivencia

AUTOR: Rebeca Fernández Vidales

FECHA: 07/15/2025

PALABRAS CLAVE: Educación emocional, Expresión artístca, Emociones, Convivencia escolar, Interacción social

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN
INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN NORMAL**

**BENEMÉRITA Y CENTENARIA
ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ**

GENERACIÓN

2021



2025

**“RECONOCER Y FAVORECER LAS EMOCIONES A TRAVÉS DE LAS
EXPRESIONES ARTÍSTICAS PARA UNA SANA CONVIVENCIA”**

**INFORME DE PRÁCTICAS PROFESIONALES
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN
EDUCACIÓN PREESCOLAR**

PRESENTA:

Rebeca Fernández Vidales

ASESOR:

Dra. Claudia Isabel Obregón Nieto

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

JULIO DEL 2025



**BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
CENTRO DE INFORMACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA**

**ACUERDO DE AUTORIZACIÓN PARA USO DE INFORMACIÓN DEL DOCUMENTO
RECEPCIONAL EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL DE LA BECENE DE ACUERDO A LA
POLÍTICA DE PROPIEDAD INTELECTUAL**

**A quien corresponda.
PRESENTE. –**

Por medio del presente escrito Rebeca Fernández Vidales
autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la
utilización de la obra Titulada:

**"RECONOCER Y FAVORECER LAS EMOCIONES A TRAVÉS DE LAS EXPRESIONES ARTÍSTICAS
PARA UNA SANA CONVIVENCIA"**

en la modalidad de: Informe de prácticas profesionales

para obtener el

Título en Licenciatura en Educación Preescolar

en la generación 2021-2025 para su divulgación, y preservación en cualquier medio, incluido el
electrónico y como parte del Repositorio Institucional de Acceso Abierto de la BECENE con fines
educativos y Académicos, así como la difusión entre sus usuarios, profesores, estudiantes o terceras
personas, sin que pueda percibir ninguna retribución económica.

Por medio de este acuerdo deseo expresar que es una autorización voluntaria y gratuita y en
atención a lo señalado en los artículos 21 y 27 de Ley Federal del Derecho de Autor, la BECENE
cuenta con mi autorización para la utilización de la información antes señalada estableciendo que se
utilizará única y exclusivamente para los fines antes señalados.

La utilización de la información será durante el tiempo que sea pertinente bajo los términos de los
párrafos anteriores, finalmente manifiesto que cuento con las facultades y los derechos
correspondientes para otorgar la presente autorización, por ser de mi autoría la obra.

Por lo anterior deslindo a la BECENE de cualquier responsabilidad concerniente a lo establecido en
la presente autorización.

Para que así conste por mi libre voluntad firmo el presente.

En la Ciudad de San Luis Potosí. S.L.P. a los 11 días del mes de julio de 2025.

ATENTAMENTE.

Rebeca Fernández Vidales

Nombre y Firma

AUTOR DUEÑO DE LOS DERECHOS PATRIMONIALES

San Luis Potosí, S.L.P.; a 08 de Julio del 2025

Los que suscriben, tienen a bien

DICTAMINAR

que el(la) alumno(a): C. FERNANDEZ VIDALES REBECA
De la Generación: 2021 - 2025

concluyó en forma satisfactoria y conforme a las indicaciones señaladas en el Documento Recepcional en la modalidad de: Informe de Prácticas Profesionales.

Titulado:

RECONOCER Y FAVORECER LAS EMOCIONES A TRAVÉS DE LAS EXPRESIONES ARTÍSTICAS PARA UNA SANA CONVIVENCIA

Por lo anterior, se determina que reúne los requisitos para proceder a sustentar el Examen Profesional que establecen las normas correspondientes, con el propósito de obtener el Título de Licenciado(a) en EDUCACIÓN PREESCOLAR

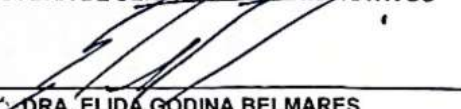
ATENTAMENTE COMISIÓN DE TITULACIÓN

DIRECTORA ACADÉMICA



MTA. MARCELA DE LA CONCEPCION MIRELES MEDINA

DIRECTORA DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS



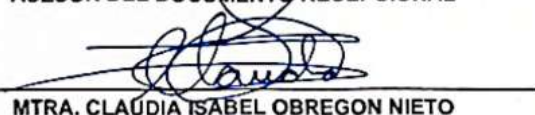
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DRA. ELIDA GODINA BELMARES
SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR
BENEMÉRITA Y CENTENARIA
ESCUELA NORMAL DEL ESTADO
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

RESPONSABLE DE TITULACIÓN



MTRO. GERARDO JAVIER GUEL CABRERA

ASESOR DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL



MTA. CLAUDIA ISABEL OBREGON NIETO



Dedicatorias:

A mi madre, Luz Alejandra Vidales Ochoa y mi padre Fernando Fernández Reyes, quienes han sido mi columna y mi fuerza desde el día que nací, a ellos no sólo les agradezco la vida, sino también la ideología de vida en la cual me inculcaron que lo más valioso es la familia, y la fortaleza con la cual está formada. Ellos me han demostrado día a día la importancia de la resiliencia, la valentía, la fuerza, la unión, el amor, el trabajo y el estudio. La vida me privilegio con llegar a una familia llena de amor, luz, paz y armonía.

Ellos merecen un reconocimiento honorífico como docentes, ya que no sólo me apoyaron en el aspecto emocional, sino que se volvieron expertos en la creación de material, y en los desvelos constantes para el término y entrega del mismo. Han sido el amor compartido con Dios, ya que considero que él me permitió encontrar la luz en mis padres, no habría llegado hasta aquí sin el apoyo y amor de ellos.

A mi hermana Alejandra Fernández Vidales, quien ha sido un ejemplo de lo que es la fuerza hecha mujer, le agradezco cada abrazo, cada plática, cada momento de risa, cada enojo y todos los futuros momentos que puedan venir, ella ha sido y siempre será mi compañera de vida, un te quiero es muy poco para lograr dimensionar el amor y admiración que siento por ella.

A mi abuelo Octavio Vidales González, quien desde niña me vio crecer y yo crecí junto a él, me mostró la importancia de la familia, el amor y la unión, así también el crecer y aprender siempre cosas nuevas, gracias a él conozco y valoro todo lo bueno y bonito de la vida, a pesar de que no alcanzó a verme en este proceso, sé que me ha estado acompañando desde el cielo,

y me apoya, cuida y protege, siempre estaré agradecida con él por todo el amor y apoyo que desde niña recibí, él me crió y me educó así como mis padres, él fue como un segundo papá para mí, él fué y sigue siendo parte fundamental de mi vida, quien desde temprano estaba pendiente de mí y de todas las personas que lo rodeaban, siendo él una persona incomparable, irreemplazable y admirable, siempre estaré agradecida por todo su amor y cariño.

A mi abuela María del Rosario Ochoa González, quien me mostró el amor de la familia convertida en una persona, de ella aprendí la importancia de la fuerza, el amor y la diversión en la vida, ella ha sido una parte irreemplazable en mi vida, me ha mostrado como con poco uno puede hacer mucho, ella junto con mi abuelo Octavio han sido quienes me han dado el apoyo y la mejor crianza que un abuelo o abuela pueden dar, ella ha sido motor de impulso para continuar creciendo día con día, y demostrando como el ser humano puede pasar por muchas situaciones y a pesar de esto seguir adelante, luchando y esforzándose, siendo esto un ejemplo guía para ser quien soy ahora y la mujer que seguiré siendo día con día, siempre agradeceré todo su amor y cariño.

A mi abuela Manuela Reyes Jacquez, ella ha sido una de las mujeres más importantes en mi vida, dando ejemplo de la importancia de sentirnos conectados con Dios y como él puede ayudarnos a sobrellevar las situaciones que la vida nos va haciendo pasar. Ella siendo una mujer tan fuerte, amorosa, valiente e inteligente me ha demostrado como la unión, el amor, la fuerza, el cariño y el respeto puede verse reflejado en una oración, una bendición y hasta en un plato de comida. Nunca me cansaré de agradecer todo ese amor que en ella veo y poder sentirlo es un privilegio para mí.

Quisiera agradecer también a mi familia materna y paterna, quien ha estado ahí en cada momento y crecimiento de mi vida, siendo ellos una fortaleza para crecer día con día.

A Jesús Ortega Quezada, quien ha sido un apoyo valioso antes de mi ingreso a la normal, y durante toda mi carrera, y lo será después de la misma, él me ha apoyado de manera incondicional, ha sido motor de fuerza en mi vida, demostrándome la existencia de un amor puro y constante, junto a él he crecido y aprendido, permitiéndome ver la vida desde otra perspectiva, no hay agradecimiento suficiente para describir todo el cariño, amor y fuerza, así como una admiración incansable por su resiliencia constante en las adversidades. También agradezco a su familia por siempre hacerme parte de ellos, y estar presentes con su apoyo y alegría.

A mis mascotas Holy, Chula, Malú, Clemen, Pecas y Salem, quienes estuvieron junto a mí dándome su cariño incondicional, algunos de ellos desde que yo estaba pequeña, y otros fueron integrándose a la familia, ellos me apoyaron en cada desvelo.

A la maestra Claudia Cataño, por ser un ejemplo del trabajo docente durante mis prácticas, siendo ella un apoyo y amiga en los momentos de práctica que tuve la fortuna de pasar junto a ella, así también los momentos fuera del jardín en los cuales siempre me apoyó y estuvo conmigo en momentos buenos, así como en uno de los momentos más difíciles en mi vida.

A mi asesora Claudia Isabel Obregón Nieto, siendo ella una orientadora y apoyo indispensable para la creación de mi documento y proceso de titulación, ella ha sido un apoyo constante y un ejemplo claro de que los buenos maestros aún están presentes y están ayudando a docentes en formación a serlos también.

A la maestra Hilda Margarita López Oviedo y Dafne Eunice Martínez García, quienes me demostraron que la educación no tiene porque ser pesada para una docente en formación, ayudándome a ver lo divertido y bonito de mi proceso de estudiante, creando ambientes de aprendizaje divertidos, educativos y creativos, permitiéndome tener un periodo de momentos de aprendizaje, reflexión y tranquilidad todo esto durante el tiempo que tuve el privilegio de tenerlas como docentes.

Al maestro Alfonso Aznar Martínez, quien me ayudó a ver las artes como una oportunidad de reflexión, tranquilidad y expresión, siendo esto una orientación para saber de que manera podría lograr trabajar mi tema de investigación con las necesidades de los alumnos, él es un claro ejemplo de los docentes conscientes, amables, respetuosos. Agradecida de poder coincidir con él en mi carrera y aprender sobre el mundo artístico-musical.

A mis amigas, por el crecimiento que tuvimos día con día, por cada aventura, aprendizaje y diversión, permitieron que mis años de estudio fueran más divertidos.

Por último, pero no menos importante quisiera agradecer a Dios, por permitirme llegar hasta aquí, y ayudarme a ser la persona quien soy hoy, sé que él me ha cuidado y apoyado todos los días de mi vida, y sé que así será siempre, le agradezco por la salud y amor que proporciona a mi familia y a mi.

Índice

I. Introducción.....	7
1.1 Descripción y contextualización del problema.....	10
1.2 Justificación.....	12
1.3 Interés personal y compromisos.....	14
1.4 Objetivos.....	15
1.4.1 Objetivo General.....	15
1.4.2 Objetivos Específicos.....	16
1.5 Competencias a desarrollar durante la práctica docente.....	16
II. Plan de acción.....	20
2.1 Descripción y focalización del plan de acción.....	20
2.2 Características contextuales para el análisis de la situación educativa.....	22
2.3 Diagnóstico grupal.....	33
2.4 Focalización del problema.....	37
2.5 Revisión teórica que argumenta el plan de acción.....	38
2.6 Propósitos y presentación del Plan de Acción.....	43
III. Desarrollo, Reflexión y Evaluación de la Propuesta de Mejora.....	46
3.1 Identificación de los enfoques curriculares y su integración en el Plan de Acción.....	46
3.2 Descripción y análisis de las actividades.....	47
3.3 Evaluación y resultados de la aplicación de la propuesta.....	88
Conclusiones.....	92
Referencias.....	95
Anexos.....	98

I. Introducción

El presente documento, Informe de prácticas profesionales, elaborado como parte de uno de los requisitos en el proceso de titulación, representa una gran oportunidad para cambiar la mirada docente hacia la resignificación de las expresiones artísticas como una estrategia que permite reconocer y favorecer las emociones en los sujetos desde temprana edad, hállese entonces de la etapa formal, partiendo para éste documento de la Educación Preescolar.

Se ha seleccionado esta modalidad de titulación ya que considero era la forma más idónea para rescatar lo que existe en un lugar y tiempo determinado considerado a partir del contexto de los alumnos, mantener un acercamiento puntual y exacto con lo real, no tanto como un conjunto de cosas, tal como lo señala Lacan (1953), sino como lo acontece de manera verdadera o cierta de cada acercamiento con los alumnos y sus realidades, además, como situaciones independientes unas de otras pero a la vez dependientes entre sí, es decir conocer el contexto el cual integra a la familia, la cultura, la religión, prácticas de crianza, entre otras.

Otro motivo para la selección de esta modalidad versa en la delicadeza e impacto del abordaje de este tipo de temas en una sociedad que actualmente por la rapidez de la dinámica social deja un poco de lado los temas emocionales.

Claro queda para mi ponderar desde esta fase de docente en formación el iniciar en un proceso de auto sensibilización sobre la importancia de trabajar las emociones y su manejo asertivo desde la edad preescolar a través de un vehículo importante, llamativo y “mágico” para los pequeños: la expresión artística y su íntima relación con el arte; en mancuerna éstas representan la columna vertebral del reconocimiento,

primero de las emociones y segundo la pauta para favorecer éstas de forma positiva en y por los alumnos.

En el grupo en el cual se desarrolla el presente trabajo, en su génesis, resultó no tan complicado, lo anterior por el trabajo previo de la docente titular, siendo en todo momento su trato con respeto y atención oportuna a sutiles insinuaciones de alumnos por sentir miedo, tristeza, coraje o extrema alegría.

Los actores principales son los alumnos, 18 en total, de ellos 10 niños y 8 niñas de edades entre 4 y 5 años conformando el 2º grupo “C”, en el Jardín de niños federal “Angelita Martínez Ortiz” perteneciente a la zona escolar 107, del sector educativo 18, en la Capital Potosina.

Al aplicar las actividades explicitadas en el contenido del presente, los hallazgos encontrados fueron diversos, desde la apertura absoluta de niños que con completa genuinidad manifestaron enojo o frustración, por mencionar un ejemplo, al no concluir un trabajo hasta los que por su expresión gestual o corpórea se identificaba en ellos alguna emoción retenida o contenida al no ser reconocida por el discente como natural y/o normal o por un tema cultural aprendido donde no debía verbalizarla.

En el presente trabajo se podrá constatar cómo al finalizar la serie de actividades puestas en práctica, se obtuvieron resultados significativos, grandes logros; lo anterior específicamente en el caso de un menor que manifestó su cariño y aprecio hacia sus compañeros sin recelo ni temor, su cariño que era demostrado con tono de voz suave y dulce así como con abrazos espontáneos; fui merecedora de ese gran regalo por parte del menor.

Desde una perspectiva personal y basada en mi experiencia, la inferencia desprendida radica en: a la falta de atención temprana de estos temas pudiera repercutir en edad adulta con individuos que no saben trabajar sus emociones asertivamente, sensibles a considerar que cualquier comentario por sencillo que sea lleva implícita una agresión personal.

Para su organización y manipulación el presente documento se ha dividido en tres apartados. En un primero momento se abordan los siguientes aspectos:

Descripción y contextualización del problema, Justificación, Interés personal y compromisos, objetivos tanto general como específicos, para culminar este apartado describiendo las Competencias a desarrollar durante la práctica.

En un segundo momento, se ha considerado plan de acción, con la descripción y focalización del mismo, las características contextuales para el análisis de la situación educativa, diagnóstico grupal, focalización del problema, una revisión teórica misma que argumenta el Plan de Acción, así como los propósitos y presentación de éste.

En un tercer momento se aborda el desarrollo, reflexión y evaluación de la propuesta de mejora identificando los enfoques curriculares y su integración en el plan de acción. Se describen y analizan las actividades para concluir este apartado con la evaluación de resultados en la aplicación de la propuesta. Finalizando con la presencia de conclusiones, referencias y anexos.

Esperando que este trabajo cumpla con su objetivo principal, que es dar a conocer el proceso construido en el diseño, aplicación, análisis y reflexión de mi práctica docente desde todo lo aprendido en la BECENE como estudiante de la Licenciatura en Educación Preescolar, además de acreditar mi proceso de titulación, y buscar además que sirva de apoyo a todo aquel que muestre interés por su lectura.

1.1 Descripción y contextualización del problema

En este apartado quiero compartir una mirada más cercana sobre una situación que no sólo ocurre en el aula donde realicé mis prácticas docentes, sino que también ha sido reconocida por diversos autores e investigadores educativos, por mencionar uno Goleman (1995); como una legítima preocupación en distintos niveles del sistema educativo mexicano.

Hablar de las emociones en la escuela es hablar de algo que vivimos todos los días, así se convierte en una situación “cotidiana”, sin embargo, en muchas ocasiones no se atiende, o la atención que se le da no es con la profundidad que merece.

El reto que he identificado y que es el punto de partida de esta intervención, tiene que ver con las dificultades presentadas en algunos de los menores que forman parte del grupo en donde comienza la presente, así se aprecia que existe una escasa o nula manifestación para reconocer lo que sienten, expresarlo de manera adecuada y aprender a gestionarlo. Esto, como es de esperarse, influye en cómo se relacionan con los demás, cómo enfrentan los conflictos y también en cómo aprenden.

En el contexto Nacional, documentos como los Aprendizajes Clave para la Educación Integral (SEP, 2017) y los principios de la Nueva Escuela Mexicana, promueven el desarrollo socioemocional como un eje transversal en la formación del alumnado. Se reconoce que los estudiantes requieren herramientas para conocerse a sí mismos, manejar sus emociones, tomar decisiones responsables y establecer relaciones sanas con los demás.

Además, la Ley General de Educación (2019) establece en sus artículos; la obligación del Sistema Educativo Nacional para fomentar el desarrollo integral del

educando, incluyendo su dimensión afectiva y social, promoviendo ambientes escolares de bienestar y convivencia respetuosa.

En el nivel local, diversas investigaciones han evidenciado que muchas escuelas enfrentan retos importantes en torno a la gestión emocional del alumnado, en particular, se observa que las emociones suelen quedar fuera de las prioridades curriculares, así por ejemplo se prioriza el abordaje de, en su caso el campo formativo saberes y pensamiento científico, señalo que lo anterior es importante pero no lo es todo para lograr la formación integral de los educandos y en consecuencia no se logra un impacto directo y positivo en la conducta del menor, así como la sana convivencia y por ende el rendimiento académico.

Delimitando el caso específico del grupo de 2º“C”, mismo en el que realicé las prácticas pedagógicas, se ha identificado que varios alumnos presentan dificultades para reconocer sus emociones y expresarlas adecuadamente. Lo anterior se pudo determinar gracias a la interacción directa con los alumnos en las que, en repetidas ocasiones, mostraban enojo y frustración al no poder realizar alguna actividad o durante juegos libres manifestaron conductas agresivas con el resto de sus compañeros. Sin etiquetar los denominados “berrinches” considero que eran manifestaciones de emociones desconocidas por el alumno.

Estos conflictos, ya sea por la falta de control o canalización adecuada de habilidades emocionales básicas generaba, en múltiples ocasiones, conflictos entre compañeros, reacciones impulsivas y una baja capacidad para la autorregulación. Por todo esto, se plantea la necesidad de trabajar con los estudiantes desde una perspectiva emocional y artística, reconociendo que el arte puede ser una herramienta poderosa para conectar con lo que sentimos, ponerlo en palabras (o en colores, movimientos o sonidos) y compartirlo con los demás de forma respetuosa y creativa.

Este análisis nos ayuda a ver que no se trata de un problema aislado, sino de una realidad que muchos docentes enfrentamos y que es urgente atender. La intervención desde el aula, por pequeña que parezca, puede convertirse en una gran oportunidad para formar personas más conscientes de sí mismas, más empáticas y más preparadas para convivir y aprender en comunidad.

1.2 Justificación

Trabajar el desarrollo emocional con los estudiantes del nivel preescolar y desde mi óptica de docente en formación, considero que no es sólo una necesidad que surge de observar lo que ocurre en el aula, sino una responsabilidad educativa profundamente humana. A lo largo de mis prácticas, he podido notar que cuando los alumnos no saben cómo identificar lo que sienten o cómo expresarlo, esto repercute directamente en su forma de convivir, de aprender y de relacionarse consigo mismo y con los demás. Considero fundamental atender esta problemática desde un enfoque pedagógico sensible, utilizando herramientas como el arte, ya que además permite canalizar emociones, fomentar la empatía y fortalecer la comunicación emocional de manera creativa.

Desde el marco normativo que rige el sistema educativo mexicano, se reconoce con claridad la importancia del desarrollo socioemocional. Los Aprendizajes Clave para la Educación Integral afirman que “El desarrollo personal y social es un ámbito prioritario que permite al estudiante conocerse, regular sus emociones, valorar su dignidad y la de los otros, así como convivir en armonía con los demás” (SEP, 2017, p. 23).

Esto significa que la escuela debe ir más allá del conocimiento académico para también formar en valores, emociones y habilidades para la vida. En este mismo

sentido, el Plan de Estudios 2022 propone que el enfoque de la educación básica sea integral y centrado en la persona, con una fuerte orientación al bienestar de niñas, niños y adolescentes, reconociendo la diversidad de contextos en los que se forman.

Por su parte, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) plantea como uno de sus principios fundamentales la formación de ciudadanos responsables, participativos y conscientes, capaces de resolver conflictos de forma pacífica y de construir una comunidad justa y solidaria. Desde esta perspectiva, trabajar las emociones en el aula no es un tema secundario, sino una acción necesaria para construir una escuela más humana, empática y democrática. La misma fuente de la NEM, señala que la educación debe fomentar el respeto por los demás, la autorregulación emocional y la empatía como base de una sana convivencia (SEP, 2020).

Aunado a lo anterior estoy segura que el arte es una vía poderosa para desarrollar estas habilidades, luego entonces coincido con Goleman (1995) y Gardner (1983) en cuanto a la afirmación de que el sujeto al crear, representar o interpretar, por diferentes canales del arte, no sólo dan forma a lo que sienten, sino que también aprenden a mirar el mundo desde otras perspectivas, a comunicarse y a conocerse mejor.

Así, al utilizar expresiones artísticas como estrategia pedagógica intencionada se busca atender una necesidad emocional; lo anterior desde un enfoque lúdico, expresivo y formativo con la certeza de que a posteriori los sujetos desde temprana edad y bajo un contexto formativo escolarizado se vayan familiarizando con nombrar lo que sienten, escucharse entre iguales y por supuesto construir y mantener relaciones mucho más sanas y basadas en el respeto y la armonía.

Entonces, y derivado de lo anterior llegamos al siguiente planteamiento con la pregunta de investigación:

¿Cómo puede el uso de expresiones artísticas contribuir al reconocimiento y gestión emocional en los alumnos de 2º “C” del Jardín de Niños Angelita Martínez Ortiz, favoreciendo así la sana convivencia en el aula?

1.3 Interés personal y compromisos

Desde una perspectiva personal y derivado de mi experiencia a lo largo de tres ciclos escolares realizando prácticas pedagógicas, siendo este último ciclo 2024-2025 el más significativo por la temporalidad de las mismas, estoy cierta que el trabajo de las emociones a través de las expresiones artísticas es una enorme oportunidad de integrar, de forma permanente e intencionada, en los contenidos abordados a través de las diversas actividades que los docentes titulares realiza.

El arte es el vehículo sugerido, ya sean con actividades expresas o en algunas otras ocasiones desprendidas de los contenidos curriculares diferentes de este rubro pero afines al mismo. Como docente en formación tengo claro que el trabajo con la temática emocional es una responsabilidad muy grande, ya que en ella se ve reflejada la necesidad de solución ante conflictos dentro y fuera de un contexto áulico, tocando de paso el ambiente familiar, innegable su involucramiento para la mejora en el control y manejo de las emociones.

La sociedad actual necesita actores que por su participación en ésta, contribuyan a coadyuvar los interés y motivaciones de los infantes, en reiteradas ocasiones se aprecia inclusive en los contextos escolares el poco valor que se le brinda a las participaciones de los niños en función de sus manifestaciones verbales y de sus emociones; por ejemplo, cuando un menor en la calle le dice a su mamá *estoy enojado* y la respuesta de la madre versa en *¿ah sí?*, sin preguntar o expresar algo más, minimiza

y/o invalida la manifestación del menor por enojo, sin cuestionar la causa, o como controlarlo.

Lo anterior, aunado a una experiencia vivida en el primer año de prácticas, en donde ante una menor que derramó la pintura a usar en la actividad presentada, ésta controló o reguló su miedo al regaño por el desorden provocado por el accidente, repitiendo constantemente a la par de un ejercicio de respiración constante: *Esta bien, los accidentes pasan y se puede arreglar*; la experiencia vivida en este suceso fue mayúscula ya que pude apreciar cómo es posible controlar emociones desde temprana edad, y que mejor que usando el arte como catalizador.

1.4 Objetivos

Establecer un objetivo permite tener una visión clara de lo que se busca alcanzar y responder a un para qué, representando la claridad y presión de los propósitos que guían el presente informe. Definirlos es esencial para guiar el curso del presente trabajo; Sampieri (2006), señala que los objetivos generales y específicos permiten enfocar el estudio y por ende evaluar su alcance de la forma adecuada y significativa.

Para el presente trabajo se han planteado un objetivo general y tres específicos mismos que representarán las acciones y que sin lugar a dudas guiarán el presente informe.

1.4.1 Objetivo General

Propiciar y favorecer en los alumnos de 2° “C” de educación preescolar el control de las emociones para el logro de la sana convivencia a través del diseño y aplicación de diversas estrategias metodológicas de la expresión artística.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Analizar y seleccionar diversas teorías que aporten elementos científicos al trabajo de las emociones y expresiones artísticas.
- Diseñar y aplicar diversas actividades empleando la estrategia de expresión artística para reconocer y favorecer el trabajo de las emociones de los alumnos de 2º “C” promoviendo la sana convivencia.
- Evaluar el impacto de la participación de la docente en formación en la aplicación de la estrategia para favorecer y reconocer el trabajo de las emociones a través de las expresiones artísticas permitiendo que los alumnos las identifiquen y regulen.

1.5 Competencias a desarrollar durante la práctica docente

El desarrollo de competencias en la práctica docente es fundamental para ofrecer una educación de calidad que responda a las necesidades cambiantes de los estudiantes y de la sociedad en general. Competencias pedagógicas, emocionales, digitales, evaluativas, de gestión del aula, entre otras, son indispensables para generar un ambiente educativo inclusivo, equitativo, motivador y eficaz.

A través de las mismas, los docentes no sólo están en condiciones de mejorar su labor educativa, sino que también contribuyen al desarrollo integral de los estudiantes, preparándose para ser individuos críticos, creativos, empáticos y autónomos. Es por tal que como docente en formación se fortalecieron, a partir de la práctica, en condiciones

reales, las competencias que fueron necesarias e idóneas para el desempeño del trabajo a realizar, las cuales fueron:

Competencias genéricas

- **Aprende de manera autónoma y muestra iniciativa para autorregularse y fortalecer su desarrollo personal.** Para lograr integrar dentro de los alumnos el trabajo emocional, es fundamental que el docente titular del grupo o docente en formación como es el caso, tenga desarrollado de manera personal lo que busca enseñar.
- **Soluciona problemas y toma decisiones utilizando su pensamiento crítico y creativo.** Es importante que el docente integre dentro de sus habilidades la solución de problemas y la toma de decisiones puesto que esto no solo mejora las habilidades pedagógicas sino que también potencia la sensibilidad y respuesta frente a las emociones propias y de los estudiantes. Así también el pensamiento crítico permite reflexionar de manera profunda los desafíos que pueden presentarse en la dinámica escolar, como la dificultad de algunos estudiantes para reconocer o expresar lo que sienten. Por otro lado, el pensamiento creativo brinda estrategias innovadoras como las expresiones artísticas para que las mismas faciliten la canalización emocional de los estudiantes.

Competencias profesionales:

- **Incorpora los recursos y medios didácticos idóneos para favorecer el aprendizaje de acuerdo con el conocimiento de los procesos de desarrollo cognitivo y socioemocional de los alumnos.** Dentro del trabajo de los alumnos establecer los medios, recursos y ambientes de trabajo adecuados generará resultados en su mayoría positivos durante la práctica, esto con ayuda del

conocimiento docente de los procesos de desarrollo cognitivo y socioemocional de los alumnos.

- **Selecciona estrategias que favorecen el desarrollo intelectual, físico, social y emocional de los alumnos para procurar el logro de los aprendizajes.** Como docente en formación considero que es esencial desarrollar la competencia que me permite seleccionar estrategias que favorezcan el desarrollo integral de los alumnos no solo en lo intelectual, sino también en lo físico, social y emocional. En el aula se debe de aprender a conocerse, a convivir, a expresar lo que se siente y a gestionar las emociones, esto es igual de importante que leer, escribir o resolver problemas de cualquier tipo.
- **Orienta su actuación profesional con sentido ético-valoral y asume los diversos principios y reglas que aseguran una mejor convivencia institucional y social, en beneficio de los alumnos y de la comunidad escolar.** Considero que esta competencia es una base indispensable para el trabajo y práctica en el aula. Esta competencia no solo implica conocer las normas y principios que rigen la convivencia escolar, sino también asumir un compromiso real con el bienestar integral de los estudiantes, promoviendo y generando ambientes respetuosos, empáticos y emocionalmente seguros.
- **Previene y soluciona conflictos, así como situaciones emergentes con base en los derechos humanos, los principios derivados de la normatividad educativa y los valores propios de la profesión docente.** Es importante reconocer que esta competencia se convierte en una de las responsabilidades más importantes dentro de mi rol como docente en formación. El aula es un espacio en el que conviven múltiples emociones, personalidades y contextos y es natural que surjan diferencias o malentendidos. Por ello, considero esencial

desarrollar esta competencia profesional, guiándome siempre por los derechos humanos, la normatividad educativa y los valores fundamentales de la profesión docente, como el respeto, la empatía y la equidad.

II. Plan de acción

El éxito o fracaso de todo proyecto, sea del índole que sea, en éste caso del sector educativo, se rige tanto por los objetivos como por las acciones a realizar, mismas que tienen que estar organizadas y armonizadas en una serie de actividades que conduzcan al logro de los objetivos planteados.

La organización de éstas no sólo se plasman en una secuencia ordenada y/o sistematizada en su contenido, sino que además deben contener elementos de fondo, por ejemplo, materiales y su uso, propósitos y metas, estrategias para lograr la participación de los involucrados. Sampieri (2006), refiere como plan de acción a la estrategia cuya tarea es obtener información deseada a través de diferentes formas.

2.1 Descripción y focalización del plan de acción

La educación preescolar desempeña un papel fundamental en el desarrollo integral de los niños, no solo en aspectos cognitivos, sino también en la formación de su identidad emocional y social. En este contexto, reconocer y favorecer las emociones a través de experiencias artísticas se presenta como una estrategia pedagógica efectiva para promover el autoconocimiento y la expresión emocional en los niños.

La identificación de la necesidad de abordar las emociones en el aula se inició con una observación detallada del comportamiento y las interacciones de los niños durante las actividades cotidianas. Se detectaron momentos en los que los niños mostraban dificultades para identificar y expresar sus emociones, lo que sugería la necesidad de intervenir en este aspecto. Posteriormente, se realizó una exploración teórica sobre la importancia de las experiencias artísticas en el desarrollo emocional infantil. Se consultaron fuentes que destacan actividades como el dibujo, la pintura y la

dramatización como parte de los recursos de la expresión artística, que pueden facilitar la expresión de sentimientos y la comprensión de las propias emociones.

Con base en esta información, se diseñó un plan de acción que incorporaba actividades artísticas como herramienta para el reconocimiento y la expresión emocional que pudieran ayudar a los niños a lograr una sana convivencia facilitando los procesos de aprendizaje. El plan contemplaba la implementación de estas actividades en el aula, así como la observación y evaluación continua de su impacto en los niños.

Al reconocer la importancia del docente como figura o actor educativo que promueve conocimientos y aprendizajes en los alumnos, fue necesario tener una participación activa en todo el proceso, por lo que se empleó la investigación-acción, siendo ésta una metodología que busca mejorar la práctica educativa mediante un proceso cíclico de reflexión y acción. Según Kemmis y McTaggart (1992), este proceso se compone de cuatro fases principales:

- Reconocimiento de la situación inicial: Identificación del problema o área de mejora en la práctica educativa.
- Planificación de la acción: Diseño de estrategias o intervenciones para abordar el problema identificado.
- Implementación y observación: Puesta en práctica de las estrategias planificadas y observación de sus efectos.
- Reflexión y evaluación: Análisis de los resultados obtenidos para determinar la efectividad de las acciones y planificar nuevas intervenciones si es necesario.

Este enfoque permite a los docentes convertirse en investigadores de su propia práctica, promoviendo una mejora continua y contextualizada de su labor educativa. El reconocimiento y favorecimiento de las emociones a través de experiencias artísticas en

el aula de preescolar es una estrategia pedagógica que contribuye al desarrollo integral de los niños. La implementación de un plan de acción basado en la investigación-acción permite reflexionar sobre la práctica y realizar ajustes que favorezcan el bienestar emocional de los discentes. Este enfoque no solo mejora la calidad educativa, sino que también fortalece la relación docente-alumno y promueve un ambiente de aprendizaje más inclusivo y afectivo.

2.2 Características contextuales para el análisis de la situación educativa

Es fundamental el reconocimiento del contexto tanto interno como externo para un trabajo completo dentro de la práctica docente, ya que este permite la identificación de áreas de oportunidad y crecimiento del jardín de niños, más específico del trabajo del aula, ya que el conocimiento del mismo, abre las oportunidades de integración hacia los conocimientos personales del alumno ante posibles necesidades y/o áreas de aprendizaje. Por tal motivo, se presenta a continuación el contexto externo del Jardín de Niños “Angelita Martínez Ortiz”.

El Jardín de Niños está ubicado en la calle Ágata 554 colonia Industrias, 78216 en la ciudad de San Luis, S.L.P. Está entre la avenida industrias y la calle Turquesa. El acceso puede ser por el Río Españita, por la avenida Industrias y por la calle Martínez de la Vega, como se puede observar cuenta con más de 1 vía de acceso, generando la accesibilidad para llegar. (ver Anexo 1)

El jardín de niños en general se encuentra en buenas condiciones, los espacios recreativos son adecuados para el desarrollo de actividades en donde se requiera movimiento como la clase de educación física y actividades como eventos tanto de los alumnos como del personal de este. Por otro lado, dentro de las aulas se cuenta con los

mobiliarios y materiales necesarios para que los alumnos desarrollen las actividades con facilidad (suficientes mesas, sillas, material didáctico, libros de texto, cuentos, casilleros, material de apoyo como números, calendario, letras, imágenes pintura, etc).

Por parte, de la información recabada en la institución Angelita Martínez Ortiz, se puede establecer que el nivel socioeconómico de la población que asiste a esta escuela corresponde a clase media según datos obtenidos por una entrevista verbal con la directora del jardín; un pequeño porcentaje de los padres de familia son profesionistas y otro porcentaje mayor son directamente comerciantes, con negocio propio o dependientes, obreros y amas de casa.

El jardín de niños cuenta con:

- 7 Salones
- 1 Biblioteca (salón de música)
- 1 Dirección
- Área de baños (Niños, niñas y maestros)
- Área de juegos cerrados y abiertos
- Patios
- 1 Cancha techada
- 1 Bodega (ver Anexo 2)

Así también es fundamental el conocimiento del contexto interno del jardín de niños, para ello Cecilia Fierro (1999), propone dentro del contexto educativo, la importancia de un modelo integral de desarrollo humano, el cual se destaca por trabajar diferentes dimensiones, esto con la intención de promover el bienestar y el desarrollo integral de los estudiantes. Su enfoque destaca que los discentes no son solo seres cognitivos, sino también, emocionales, sociales y éticos, es por tal que como docente en formación y alumna es fundamental reconocer estas dimensiones desde una perspectiva

global; dichas dimensiones no únicamente se ven en el alumnado sino también en el ambiente de trabajo que se va generando por los docentes que integran la institución, y en el trabajo que realizan, mismo que refleja el desarrollo laboral; por lo antes dicho se consideró importante emplear las dimensiones propuestas por Fierro (1999), para recabar la información necesaria desde la perspectiva contextual interna del jardín de niños.

Dimensión personal: Esta dimensión se considera importante ya que según Fierro (1999) se refiere a la historia personal del docente, sus valores, creencias, emociones, expectativas, experiencias de vida y motivaciones que influyen en su actuar. En el contexto escolar se logró observar durante las jornadas de prácticas que todas las docentes y el personal del jardín de niños mantienen una relación positiva, ya que se logra identificar al apoyo, empatía y cordialidad en el área escolar

Las docentes, durante los primeros días de clases utilizaron diagnósticos, los cuales permitieron analizar y reflexionar hacia donde van a dirigirse con el trabajo de los discentes, así también qué camino tomarán ellas y de qué manera reforzar su práctica, de esta manera se busca el análisis de mejora ante las necesidades cambiantes de los alumnos.

Dimensión Institucional: Según Fierro (1999) dimensión institucional involucra directamente al espacio institucional, el cual representa para el maestro un espacio de construcción cultural. Constituye el escenario más importante de socialización profesional, pues es allí donde se aprenden los saberes, normas, tradiciones y costumbres del oficio.

Durante la primera jornada de observación se desarrolló un ambiente de comunicación y confianza entre las practicantes y las docentes titulares permitiendo

conocer a fondo la forma de trabajo y las prácticas de enseñanza que se llevan a cabo en cada aula, cada docente trabaja bajo una diferente metodología enfocándose en las características de sus alumnos, por lo que, a cada una de las docentes, ya sea titulares o practicantes, nos tocan diferentes retos, tareas y comisiones.

Se logró identificar que las docentes titulares están en constante formación para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos teniendo reuniones al final de la jornada en donde abarcan temas como futuros eventos, comisiones asignadas, compromisos etc., de igual manera dentro del aula se llega a un acuerdo con padres de familia para comprometerse a estar involucrados en las actividades solicitadas, con la finalidad de lograr un proceso colaborativo que sea exitoso para el alumno, para lo cual también se conformó una mesa directiva que involucra a padres de familia de toda la institución con el objetivo de lograr la mejora y colaboración constante para el buen funcionamiento del jardín de niños.

Como docentes en formación se vio la integración y participación del proceso concreto de diagnóstico y adaptación entre el personal educativo. Se logró llegar a un acuerdo en torno a las actividades que tiene cada grupo durante la jornada escolar, así como también se participó activamente en las comisiones de la semana como fue, estar en la guardia y la limpieza y organización del salón. Se nos dio a conocer la forma de trabajo en torno a las próximas festividades y ceremonias y de qué manera se llevan a cabo y quienes están involucrados y de igual manera logramos observar cómo se trabaja con base a las normativas laborales, teniendo una presencia activa de la directora y la supervisora.

Dimensión interpersonal: La cual, citando a Fierro (1999), corresponde a las relaciones que el docente establece con los estudiantes, colegas, directivos, padres de

familia y otros actores escolares. En general las relaciones que existen entre los miembros que conforman la escuela son muy buenas, estableciendo un clima de trabajo cómodo y de confianza dentro de la institución, lo que influye de manera considerable en la forma de trabajar de las maestras. Se notaba el trabajo colaborativo entre maestras titulares y directora, manteniendo una buena comunicación, consideramos que la directora escucha las opiniones de las maestras, promoviendo que la institución se maneje de manera positiva, por las decisiones que se toman.

A lo que concierne de la relación entre practicantes y docentes titulares, en su mayoría fue exitoso, ya que las docentes titulares mostraron una actitud positiva, con un buen recibimiento hacia las practicantes, dando espacios para conversar entre sí sobre el perfil de los grupos en los que se está trabajando, además las docentes en formación estuvimos atentas para ayudar y apoyar en lo que se estaba necesitando cada día de la jornada de observación y ayudantía, lo que tuvo como resultado que las maestras titulares nos acogieran de buena manera, manteniendo una relación basada en el respeto, honestidad y empatía.

Por otro lado, la relación entre los alumnos y yo fue muy gratificante, puesto que se logró que se sintieran seguros y con la confianza para que se acercaran conmigo, de igual forma consideramos que comenzamos a establecer un ambiente idóneo dentro de nuestros grupos, lo que ayudó de gran manera a que los niños nos aceptaran como sus maestras, sin embargo debo comentar que es necesario trabajar la línea que existe de confianza, dado que si se cruza puede afectar en la manera que puedo dejar de ser una figura de autoridad y perder de cierta forma el respeto de los niños. Así como nos menciona Fierro (2009) “El reto consiste en construir una relación cercana y empática con los estudiantes, sin perder la claridad del rol docente, el cual debe mantener una posición de liderazgo pedagógico y autoridad ética” (p. 103).

Ahora bien, sobre la relación practicante y padres de familia, tuve oportunidad de comunicarme con ellos, esto en el horario de salida, así como en algunas juntas que se llevaron a cabo en el periodo de tiempo en el cual tuve intervención, siempre se tuvo disposición por parte de la maestra practicante, manteniendo un trato amable, formal y respetuoso. Haciendo referencia a la relación de maestras con padres de familia se pudo observar que existía un vínculo de comunicación efectiva mediante el diálogo, pero en algunos casos no hay una respuesta favorable o apoyo por parte de los padres de familia, pues se les mencionan algunas situaciones sobre los alumnos y cómo pueden apoyarlos, pero hacen caso omiso.

De manera integral, considero que la unión, compañerismo, respeto, confianza y empatía que existe entre maestros, la directora, personal de apoyo, padres de familia, alumnos y practicantes, son algunos de los tantos puntos que se involucran e influyen en el clima de la institución y principalmente en que los alumnos se sientan motivados por asistir a la escuela y puedan desarrollar diferentes habilidades, actitudes, conocimientos y capacidades de manera progresiva.

Dimensión social: Se trata de cómo impacta la labor docente en la sociedad que le rodea, se cuestiona acerca de qué es lo que la sociedad necesita como docente y qué papel tiene este en la misma. La escuela tiene una función social, histórica y cultural. Con todo ello se plantea que se revalorice al docente en la sociedad y es que hay algo que es muy importante dentro de la sociedad y la educación, e indudablemente la relación del maestro con la sociedad impacta directamente en ella.

Con ayuda de la observación logré reflexionar acerca de la vivencia experiencial que tuve durante el periodo de diagnóstico. Es importante reconocer que, en algunos sectores, la percepción social del rol docente se ha visto desvalorizada en los últimos

años. Sin embargo, como señala Fierro, Fortoul y Rosas (2009), es fundamental que el propio docente revalore su práctica y se asuma como un agente de cambio “El maestro debe reconocerse como una figura clave en la transformación educativa y social, capaz de incidir en su contexto mediante una práctica reflexiva, ética y comprometida” (p. 47).

Desde esta perspectiva, el docente no sólo enseña contenidos, sino que también promueve la formación de ciudadanos críticos, participativos y comprometidos con su realidad. Como lo señala Fanfani (2007), “la enseñanza es un hecho social, situado histórica y culturalmente, donde el maestro actúa como mediador entre el conocimiento y la cultura de la comunidad” (p. 34). La llave de cambiar el mundo está al alcance de los docentes que identifican y valoran la dimensión social así como se plantean a menudo los cuestionamientos a manera de autoanálisis.

Durante mi práctica docente en el Jardín de Niños Angelita Martínez Ortiz, tuve la oportunidad de observar de manera directa cómo se articula la escuela con la sociedad. Esta experiencia me permitió comprender de forma más clara lo que implica la dimensión social de la práctica docente, en términos del impacto que tiene la educación en la comunidad y de las percepciones que ésta tiene sobre el trabajo del maestro.

Al reflexionar desde esta dimensión, identifiqué que, si bien la labor docente cumple un rol crucial en la formación de ciudadanos y en la construcción de tejido social, no siempre es visibilizada ni valorada en su justa medida por parte de ciertos sectores de la sociedad. Esto ha sido documentado por autores como Tenti Fanfani (2007), quien menciona que “la imagen social del docente ha experimentado un proceso de desgaste en los últimos años, asociado a transformaciones sociales y culturales que han modificado la percepción del rol del maestro en la comunidad” (p. 45).

Sin embargo, más allá de esta percepción social, el papel del maestro sigue siendo fundamental. La sociedad necesita educadores comprometidos con una enseñanza de calidad, que promuevan valores democráticos, el pensamiento crítico y el desarrollo integral de los estudiantes. En este sentido, el docente no solo transmite conocimientos, sino que actúa como un agente de cambio, como lo plantean Fierro, Fortoul y Rosas (2009), al señalar que "el docente debe asumirse como una gráfica que incide en la transformación de su entorno, contribuyendo al desarrollo de sujetos responsables, críticos y participativos" (p. 29).

Además, considero importante que los alumnos participen en proyectos sociales desde edades tempranas. Estas experiencias no solo fortalecen el aprendizaje, sino que también desarrollan en ellos el sentido de pertenencia, la colaboración y la responsabilidad social. Esto se alinea con los planteamientos del Plan de Estudios 2018 para la Educación Preescolar, que reconoce la importancia de que los niños participen en acciones colectivas que les permitan convivir, compartir responsabilidades y resolver problemas de manera conjunta (SEP, 2017).

Por lo tanto, la dimensión social de la docencia implica una práctica consciente, ética y comprometida con las necesidades del entorno, en la cual el maestro se convierte en un puente entre la escuela y la comunidad, promoviendo una educación con sentido humano y transformador.

Dimensión pedagógica: Dentro del aula, cada docente titular es responsable de organizar el tiempo de acuerdo con las necesidades de su grupo, determinando cuánto tiempo se dedica a cada campo formativo y a las distintas actividades planeadas durante el día. Sin embargo, algo en lo que coinciden la mayoría de los docentes es en dedicar un momento importante a la bienvenida y al pase de lista, existen estudios como el de Cook, Fiat y Larson (2016) que han demostrado que la interacción como el saludo en la

puerta a los estudiantes y establecer un ambiente y tono positivo al inicio de las clases puede aumentar el compromiso académico y reducir algún comportamiento disruptivo.

Estos momentos iniciales logran promover el sentido de pertenencia e incluso un apoyo socioemocional, así también la dinámica del pase de lista centraliza hacia la importancia de la asistencia, y la asignación de roles dentro del día, involucrando y fomentando la participación activa desde el inicio del día, siendo estos aspectos esenciales para el aprendizaje efectivo. La cantidad de tiempo destinado a esta actividad varía según la consideración personal de cada docente: algunos pueden tomar de 5 a 10 minutos, mientras que otros pueden emplear hasta 20 minutos.

Posteriormente, se destinan unos minutos a realizar pausas activas, Montoya, Acevedo (2010) nos mencionan que estas permiten reducir la fatiga física y mental mejorando la postura, la circulación sanguínea y disminuyendo el riesgo de lesiones osteomusculares. Además incrementan el rendimiento académico al mejorar la concentración, aunado a esto la OMS recomienda la interrupción de largos periodos de inactividad con ejercicios físicos moderados, como parte de un estilo de vida saludable, lo cual permite reconocer la utilidad de las pausas activas aplicadas durante las jornadas de trabajo en el jardín. Estas actividades pueden estar relacionadas con algún campo formativo específico o bien con aspectos didácticos que respondan a otras áreas de oportunidad que se detecten en los alumnos.

En este caso, gran parte del tiempo fue dedicado a actividades diagnósticas con el fin de conocer más a los alumnos, especialmente a aquellos de primer o segundo grado de nuevo ingreso, así como a los de tercer grado que también ingresaron por primera vez. Se llevaron a cabo actividades de integración y adaptación para observar lo que los alumnos ya sabían. Por otro lado, los grupos de reingreso, que ya habían cursado grados anteriores, se enfocaron en actividades más específicas de cada campo

formativo, aunque sin descuidar la parte de la adaptación en los alumnos de nuevo ingreso, muchos de los cuales presentaron llanto en los primeros días. A pesar de ello, todas las docentes titulares incluyeron actividades que les permitieran obtener un diagnóstico claro de cada alumno.

Entre las estrategias utilizadas para evaluar el aprendizaje de los alumnos, la observación fue la principal, ya que durante las dos semanas de diagnóstico las docentes pudieron observar cómo los alumnos realizaban las actividades propuestas y evaluar en tiempo real el desarrollo de sus habilidades, identificando las áreas de oportunidad de cada uno. Otra estrategia empleada fue el análisis de respuestas, que consistió en prestar atención a los detalles de las respuestas de los alumnos durante las distintas actividades. Finalmente, se formularon preguntas o interrogantes en función de las actividades realizadas, lo que permitió evaluar el grado de comprensión y las posibles dudas de los alumnos, tanto durante como después de las actividades, a través de conversaciones informales con algunos de ellos.

Dimensión valoral: Esta dimensión va más allá de la enseñanza de únicamente los contenidos curriculares; implica una reflexión ética sobre cada decisión pedagógica que se toma en el aula. No se trata solo de qué se enseña, sino cómo y para qué se enseña, considerando de qué manera impactará en la formación integral de los estudiantes.

Como nos menciona Fierro, Fortoul y Rosas (2009), toda práctica educativa está impregnada de valores y es por esto, que el docente debe de asumir una postura crítica, consciente y comprometida, que le permita actuar con responsabilidad, justicia y empatía ante cualquier situación que pudiera presentarse en el contexto escolar.

En este sentido, el maestro no solo transmite conocimientos, sino que genera y propicia en los discentes en reconocimiento de valores y la puesta en práctica de los mismos esto desde la forma de hablar, resolver problemas, la manera de relacionarse con los alumnos y tratar a cada uno con respecto y dignidad, se convierte en un modelo ético para los alumnos. La escuela, como un espacio formativo, se convierte en un microcosmos social donde los niños aprenden el significado de convivir, dialogar, respetar y construir una comunidad.

Atendiendo a los procesos de aprendizaje, la currícula actual señala que un alumno ha potenciado su aprendizaje cuando:

- Reconoce la importancia de un nuevo conocimiento adquirido.
- Expresan de manera oral lo que han entendido.
- Cuando relaciona lo que aprende con experiencias de su vida diaria.
- Cuando expresa el aprendizaje que tuvo.
- Cuando es evidente la metacognición en él o en ella, por medio de conversaciones que tienen entre ellos y/o al dar respuesta a preguntas que se les hacen.
- Demuestra un avance en relación a los conocimientos que poseía previos a la clase.

En un ejercicio valoral, integre al presente aquellas habilidades que más me interesa lograr que mis alumnos asimilen o aprendan, puesto que considero son base para otras, estas son:

- Considerar que en cualquier aspecto explicado y/o de experiencia es un momento de aprendizaje.
- Que asimilen, que comprendan lo que estamos viendo para que sea significativo y lo puedan utilizar o localizar en su vida.
- Desarrollar su confianza y seguridad, vincular lo que aprenden con lo que viven, experimentar y que sean capaces de resolver situaciones problemáticas.

- Que logren el objetivo previamente establecido con el aprendizaje esperado por medio de su felicidad y comodidad.

En una postura autoevaluativa, es menester dentro de este aspecto valoral el considerar cómo influyen mis creencias con las decisiones y acciones que tomo durante las clases:

- En las reacciones y actitudes que muestran los alumnos hacia mí y las actividades.
- Trabajar de manera ética con los alumnos, promoviendo el respeto, la responsabilidad, empatía y compañerismo.
- Considero que mis creencias y valores representan mis propios cimientos, de igual manera tengo claro que están presentes en todo momento de mi actuar, así influyen tanto en la toma de decisiones como en las reflexiones que en la práctica y/o en el momento de la acción se presentan y sirven para para redireccionarla o continuar con la dinámica presentada y conducida. Luego entonces, toma sentido lo descrito por Shön (1983) cuando en el documento el “*Profesional reflexivo*” señala la existencia de la “reflexión en la acción para la acción”.

2.3 Diagnóstico grupal

El diagnóstico dentro de un contexto educativo como es este el caso, es una parte fundamental para conocer y reconocer las características, necesidades y potencialidades de un grupo, así también abre paso a la identificación de áreas de mejora, incluyendo la identificación de las necesidades, fortalezas y debilidades del grupo permitiendo tomar decisiones pedagógicas informadas, garantizando que todos los estudiantes tengan las oportunidades necesarias para alcanzar su máximo potencial.

En el nivel preescolar, los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) (Lenguajes; Saberes y pensamiento científico; Ética, naturaleza y sociedades; y De lo humano y lo comunitario) actúan de forma articulada para garantizar un desarrollo

integral que combine pensamiento crítico, curiosidad científica, conciencia social y, sobre todo, bienestar emocional. No obstante, el presente diagnóstico se centró únicamente en los PDA vinculados al aspecto socioemocional, es decir, los relacionados con el campo formativo De lo humano y lo comunitario. Esta elección respondió a la necesidad de comprender primero cómo las niñas y los niños reconocen, expresan y regulan sus emociones, con la convicción de que un cimiento afectivo sólido potenciará, posteriormente, los aprendizajes que emanan de los demás procesos.

Para valorar el desarrollo emocional en los alumnos con los que se realizó la práctica en condiciones reales se llevaron a cabo dos actividades (ver anexo 3) estas en relación a observar sus respuestas en cuanto al desarrollo emocional donde se incluyeron los indicadores de expresión emocional, regulación emocional, empatía, interacción social, comprensión de las emociones, autonomía emocional y expresión clara de necesidades y emociones; para reconocer estos aspectos del desarrollo emocional se contó con el apoyo de una rúbrica (anexo 4), donde los niveles de valoración fueron:

- **Bajo (1):** Necesita mejorar significativamente en esta área.
- **Medio (2):** Presenta un nivel adecuado de desarrollo, pero con áreas de mejora.
- **Alto (3):** Muestra un desarrollo emocional avanzado para su edad.

Las actividades mencionadas ex profesas para el diagnóstico iniciaron con una pregunta detonadora, misma que fue la guía para rescatar información de peso para este rubro.

Los resultados obtenidos fueron los que se presentan en la tabla 1, donde se considera la respuesta dada por los alumnos en ambas, así como lo que se observó de acuerdo a los indicadores de la rúbrica antes mencionada.

Tabla 1.

Resultados del diagnóstico de desarrollo de las emociones en el grupo de práctica

INDICADOR	Bajo	Medio	Alto
Expresión emocional	14 niños	5 niños	
Regulación emocional	12 niños	7 niños	
Empatía	9 niños	5 niños	5 niños
Interacción social	9 niños	6 niños	4 niños
Comprensión de las emociones	10 niños	5 niños	4 niños
Autonomía emocional	13 niños	4 niños	2 niños
Expresión clara de necesidades y emociones	15 niños	2 niños	2 niños

Fuente: Elaboración propia (2024)

De acuerdo a la tabla anterior, se puede observar que las emociones resultaron ser un factor de reconocimiento ante la necesidad de fortalecerlas en el grupo de 2° “C”, ya que permitieron la identificación de la autoimagen en la cual cuentan los niños de sí mismos, así también las dificultades que presentan ante la resolución de problemas por el desconocimiento del manejo emocional.

Los discentes al verse reflejados en el espejo, no lograban identificar palabras de aliento para sí mismos, así también la dificultad de relacionar comentarios positivos

de sí mismos, así que la docente en formación realizó intervenciones en las cuales se veían reflejadas de ejemplificaciones.

Se presentó dentro de la jornada de práctica en general la necesidad del reconocimiento del manejo de las emociones, ya que si bien los menores se encuentran en una etapa de identificación, aprendizaje y reconocimiento en todos los aspectos, se observó que incluso aspectos muy básicos como emociones (enojo, tristeza, felicidad, desagrado) eran un motor de arranque para momentos de descontrol, ya que hay alumnos que integran los “berrinches” como estrategia de solución, así también la violencia como un método de defensa ante situaciones que ponen en riesgo su estabilidad o su seguridad (a esto relaciono la necesidad de que los momentos del día se manejan a gusto personal del alumno), se presentaron casos en los cuales la docente en formación tuvo que intervenir para lograr la resolución de un conflicto, ya que ciertos alumnos buscan incluso la atención por este medio.

Se logró identificar a los alumnos que manejan los trabajos como una competencia, y así también el temor constante de no terminar primero, integrando la sensación de un “no puedo”, siendo este un comentario y sentir por parte de los discentes muy constante, hasta cierto punto, se ve reflejada la necesidad de atención constante o personal en la realización de trabajos.

El trabajo de las emociones en el grupo de 2° “C” fue una oportunidad de reconocimiento y fortalecimiento de las mismas, abriendo un bloque de aprendizaje tanto de las emociones, como de las actividades artísticas que el mismo necesite.

2.4 Focalización del problema

Los alumnos del 2° “C” enfrentan dificultades para reconocer y expresar adecuadamente sus emociones, lo que puede llevar a malentendidos en su interacción social y a dificultades en la autorregulación emocional. A través de las expresiones artísticas, se busca fomentar una mejor comprensión y manejo de las emociones, promoviendo la empatía, la comunicación y el bienestar emocional.

Goleman (1995) menciona que esta habilidad (autorregulación emocional) es un componente fundamental de la inteligencia emocional y la ausencia de la misma puede provocar un bajo rendimiento académico, escasa empatía y comportamientos disruptivos. Así también, desde el enfoque de Bisquerra (2000), adentrándonos en la educación socioemocional, señala que uno de los objetivos prioritarios de la educación debe ser el desarrollo de competencias emocionales como la conciencia emocional, la regulación de emociones, la autonomía personal y las habilidades sociales. Si los estudiantes no comienzan a identificarlos en edades tempranas, en este caso preescolar, corren riesgo de presentar mayores dificultades en etapas posteriores de su formación educativa.

Es por esto que la elección de las expresiones artísticas como estrategia no es arbitraria. El arte como lo menciona Eisner (2002), ofrece un espacio privilegiado para que los discentes comiencen a explorar en su mundo interior, comuniquen sus emociones y desarrollen una sensibilidad que logre favorecer la empatía y la conexión con otros. Las artes permiten simbolizar las experiencias, reflexionar acerca de los sentimientos y emociones propias y de otras personas, así como construir una narrativa emocional que permita fortalecer la identidad y bienestar personal.

2.5 Revisión teórica que argumenta el plan de acción

Reconocer y favorecer las emociones a través de las expresiones artísticas tiene un gran impacto en el desarrollo emocional, cognitivo y social de los estudiantes. Diversos autores y teóricos en el campo de la educación, la psicología y la pedagogía han identificado la importancia de este enfoque, que no solo abre el camino a los estudiantes para explorar y expresar sus emociones, sino también desarrollar habilidades clave para su bienestar y aprendizaje, esto desde una perspectiva si bien se menciona artística, siendo esta una oportunidad de identificación de habilidades no solo emocionales, sino también enfocadas en artes, dando paso al reconocimiento de las mismas como áreas de desarrollo.

A continuación, se detalla la importancia de este enfoque según varios autores y la perspectiva de una docente en formación desde la práctica:

Daniel Goleman (1995) nos menciona en su libro “La inteligencia emocional”, que las emociones juegan un papel fundamental en la forma en que los individuos aprenden, se relacionan con el resto y al momento de tomar decisiones. Nos integra que las emociones no deben reprimirse o ignorarlas, sino todo lo contrario; el individuo debe de reconocerlas y gestionarlas, identificando las expresiones artísticas como una estrategia factible para hacerlo.

Dentro de la práctica docente me vi enfocada en la identificación conciente-inconciente de la postura que nos menciona Goleman (1995), ya que en el contexto áulico, cuando un alumno no se encuentra bien en el aspecto emocional, comienza a afectar factores que pudieran pensarse independientes el tema, ya que se lograba visualizar el poco desempeño en actividades, estrés ante la realización de la misma, momentos en los cuales los alumnos buscaban atención por parte de la docente a

manera de integrar un refugio desde conflictos en el contexto familiar, ocasionando así momentos en los cuales no se enfoca hacia algún punto de aprendizaje.

En consecuencia a esto, busqué que dentro de las actividades aplicadas de diagnóstico, los discentes obtuvieron diferentes estrategias para el trabajo emocional, (este proceso se lleva a cabo en el plan de acción) estas estrategias se vieron fundamentadas desde la postura de la inteligencia emocional con el trabajo de expresiones artísticas.

Ahora bien, desde esta postura es relevante destacar que en la inteligencia emocional se ven reflejadas la expresión y gestión de emociones, así como nos comparte Edgar Morin (2000) desde su postura de la educación holística, en la cual nos menciona que no solo se debe considerar los aspectos cognitivos del aprendizaje, sino también los emocionales. Para Morin (2000) la educación debe de integrar los sentimientos, ya que las emociones son elementales para la comprensión de uno mismo y del mundo que nos rodea.

En este caso, dentro del contexto educativo donde me encuentro practicando, específicamente en el aula, los alumnos necesitan autogestionarse respecto a las emociones y sentimientos que llegan a presentar a lo largo del día, no únicamente en el contexto escolar, sino también fuera del mismo, ya que esto permite el reconocimiento emocional lo cual aporta hacia el segundo paso, el cual consta de la manera de expresión de dichas emociones y el apoyo de autorregulación de las mismas.

Lo anterior, se utiliza el arte como un espacio seguir para una exploración emocional, especialmente durante la infancia y la adolescencia, en la cual los discentes se encuentran en etapas críticas para la formación de la identidad, así como nos menciona Kárpát y Gaul (2015), que las artes nos facilitan la construcción del yo y promueven una autoexpresión en contextos donde las emociones pueden ser

difícilmente verbalizadas, ayudando a los estudiantes a elaborar experiencias traumáticas, conflictos internos o problemas sociales.

Dentro de la práctica se logró identificar la importancia del arte dentro de los programas escolares, ya que como nos mencionan los estudios empíricos de Winner, Goldstein y Lancrin (2013) tiene un gran efecto positivo en el desarrollo socioemocional, se ha observado que los discentes que participan constantemente en actividades artísticas muestran una mayor autoestima, tolerancia a la diversidad, empatía con sus compañeros y semejantes, y habilidades para resolución de conflictos de manera constructiva.

Estos hallazgos refuerzan la idea de que el arte no solo se debería considerar un contenido curricular, sino una dimensión pedagógica transversal. Durante la intervención pedagógica, logré identificar que los alumnos de educación preescolar mostraban incluso momentos de tranquilidad, calma e introspección (esto desde el proceso de un infante) ya que los alumnos perciben el arte como un momento de juego, en el cual reconocen sus habilidades y posibilidades, abriendo paso a la identificación de las emociones y el ámbito socioemocional.

Así también Eisner (2002) refuerza la intervención docente al demostrar el cómo las artes enseñan a los discentes a observar con detenimiento, a lograr interpretar de manera abierta y tomar decisiones creativas. Estas capacidades, lejos de mantenerse superficiales, están ligadas al pensamiento crítico, siendo este un factor fundamental en el desarrollo de habilidades emocionales, aunado a esto se ven integradas las capacidades para la resolución de problemas y adaptabilidad cognitiva, ambas presentan la necesidad de regulación y manejo de las emociones. Durante la práctica se logró observar al trabajar el ámbito socioemocional con los discentes el proceso adaptativo al

reconocimiento de las emociones, favoreciendo el trabajo de las mismas mediante el proceso de intervención que tuve dentro del grupo.

Aun cuando este documento se centra en las expresiones artísticas como vehículo de exploración socioemocional, es crucial subrayar que dichas expresiones derivan de las Bellas Artes (música, danza, teatro, literatura, artes visuales y arquitectura), cuya tradición pedagógica y estética ha sido ampliamente estudiada. Autores como Dewey (2008), en “El arte como experiencia”, sostienen que la vivencia estética de las Bellas Artes permite al ser humano integrar pensamiento y emoción, fomentando una comprensión profunda de sí mismo y del entorno. Por su parte, Gardner (1993), con su teoría de las inteligencias múltiples, reconoce en las artes un dominio que estimula las inteligencias musical, espacial y corporal-cinestésica, subrayando su relevancia para un desarrollo equilibrado. Complementariamente, Arnheim (1969) defiende en “Visual Thinking” que el razonamiento visual propio de las artes plásticas fortalece procesos cognitivos complejos, mientras que Greene (1995) destaca la capacidad de las artes para despertar la imaginación moral y la sensibilidad social en los estudiantes.

En esta línea, la UNESCO (2006), mediante su “Hoja de ruta para la educación artística”, enfatiza que las Bellas Artes constituyen un derecho cultural y un medio eficaz para promover diálogo intercultural, creatividad y cohesión social. Integrar las Bellas Artes en la escuela, por tanto, no solo amplía las oportunidades de expresión emocional abordadas a lo largo de este informe, sino que coloca a los discentes en contacto con un legado estético universal que enriquece su identidad. De esta manera, las actividades de expresión artística descritas se entienden no como prácticas aisladas, sino como parte de una tradición integral de las Bellas Artes que sustenta el desarrollo socioemocional, cognitivo y cultural de las niñas y los niños.

A la edad preescolar, y apoyándonos en la teoría psicogenética de Jean Piaget y sus 4 etapas, la etapa preoperacional (2 a 7 años) es la que se vive en la etapa preescolar, donde de 3 a 5 años es característica propia del nivel. Es importante su mención y consideración para el presente documento para comprender cómo los niños y las niñas adquieren conocimientos, desarrollan destrezas y habilidades y es precisamente en la etapa preoperacional en la que las bases se establecen, representando un “andamiaje”, como lo señala Bruner (1978).

Piaget (1936) señala que en esta etapa el menor comienza a usar de manera más activa el lenguaje y la imaginación; aún muestra dificultades para comprender la lógica abstracta. Está en juego el animismo y el artificialismo, haciendo real la fantasía, así por ejemplo, la creencia ferviente en los superhéroes.

La importancia de que el educador conozca la forma en que los niños construyen su conocimiento estriba en que a partir de este pueden adaptar sus estrategias metodológicas y actividades, situación que permite lograr objetivos establecidos con anterioridad y que han guiado las prácticas y estrategias aquí descritas.

En referencia a las estrategias pedagógicas explicitadas en otro apartado de éste informe es menester dar a conocer que en su conformación han considerado las características evolutivas de la etapa preoperatoria, pero a su vez, tomando en cuenta la variación y adecuación del contexto. Frida Diaz Barriga (2005), menciona que así entonces los procedimientos para su aplicación son realizados de forma intencionada, consciente y controlados como medios flexibles para el logro de aprendizajes, parafraseando a la misma autora, las estrategias representan herramientas que los profesores diseñan y utilizan para ayudar a que los estudiantes aprendan de manera

significativa para facilitar intencionalmente procesos profundos accediendo entonces a las mencionadas zonas de desarrollo próximo, enunciando a Vigotsky.

2.6 Propósitos y presentación del Plan de Acción

Tener un plan de acción bien pensado y sustentado en el contexto así como la realidad de los alumnos, es clave cuando queremos intervenir en el aula de forma consciente y con un propósito claro, sobre todo si hemos detectado una situación que está afectando el desarrollo emocional y social de nuestros estudiantes. En este caso, se observó y se constató en el campo de acción, que los alumnos de 2° “C” tienen dificultades para identificar y expresar lo que sienten.

Lo anterior naturalmente, complica la forma en que se relacionan entre ellos y cómo manejan sus emociones en el día a día. Esta situación no sólo genera tensiones dentro del grupo, sino que también impacta en su aprendizaje y en la manera en que viven en la escuela. Por eso, es necesario actuar y ofrecerles herramientas que les ayuden a crecer emocionalmente, y hacerlo de manera estructurada, reflexiva y con sentido pedagógico.

Este plan de acción tiene como propósito ayudar a los estudiantes a reconocer y expresar sus emociones a través de actividades artísticas, que también les ayuden a fortalecer sus habilidades sociales y comunicativas. La idea es que, al sentirse más comprendidos y capaces de expresar lo que sienten, puedan convivir mejor y aprender de manera más significativa. Para lograrlo, se propone una ruta de trabajo que parte de mirar y repensar la práctica docente desde una postura crítica y abierta al cambio.

La reflexión sobre la práctica se hará siguiendo el ciclo reflexivo de Smyth (2001), que nos guía a través de cuatro pasos:

- Describir: aquí se observa y documenta lo que está ocurriendo en el grupo, cómo son los estudiantes, el contexto en el que aprenden y las señales que nos permiten entender mejor la situación.
- Explicación : en esta etapa se revisa la teoría que da sustento a la propuesta, desde el enfoque del desarrollo emocional, el valor del arte en la educación y lo que marcan las normas y principios educativos.
- Confrontar: aquí nos toca mirar hacia dentro, cuestionar nuestras propias creencias y decisiones docentes, y contrastarlas con lo que la teoría y otras experiencias nos aportan. Es un momento clave para detectar lo que podemos mejorar.
- Reconstruir: finalmente, con todo lo aprendido, se ajustan o transforman las estrategias, incorporando nuevas ideas y fortaleciendo nuestro rol como docentes comprometidos con el crecimiento integral de nuestros estudiantes.

Este enfoque reflexivo no solo nos permite ver si la intervención funciona, sino que también nos ayuda a crecer como profesionales, reforzando competencias del perfil de egreso como la toma de decisiones informadas, la atención a lo emocional en el aula y la construcción de espacios escolares más humanos y respetuosos.

A continuación, se presenta el plan de acción con las actividades que se han planeado para atender esta situación. Todas ellas han sido pensadas en función de las necesidades específicas del grupo, combinando propuestas artísticas y estrategias emocionales. Con estas acciones, buscamos llevar a cabo una intervención cercana, significativa y centrada en el bienestar de los estudiantes.

Después de esta presentación, en el siguiente apartado se describe cómo fue el desarrollo del plan, qué se reflexiona a partir de su implementación y qué aprendizajes se obtuvieron, proponiendo esta experiencia como una forma posible y valiosa de mejorar nuestra práctica docente.

Tabla 2.

Desarrollo del Plan de acción

ACTIVIDAD	ESTRATEGIA	PROPÓSITO	FECHA DE APLICACIÓN
Meditemos	Expresión artística Técnica de relajación y meditación	Apoyar el desarrollo emocional saludable, fortaleciendo el bienestar mental de los niños y preparándolos para enfrentar sus emociones de forma más equilibrada y consciente.	Constante aplicación durante fechas de prácticas 2025
¿Cómo nos sentimos?	Expresión artística Pintura sobre las emociones	Brindarles a los discentes un canal creativo y no verbal para explorar y comunicar sus emociones de forma segura y espontánea, esto a través de la pintura libre.	Marzo 2025
Masa mágica	Expresión artística Escultura de las emociones	Ayudar a los niños a explorar y expresar sus emociones a través del tacto, el juego y la creatividad, creando un espacio seguro y significativo para su desarrollo emocional.	Marzo 2025
¿Cómo soy?	Expresión artística Modelamiento de la autopercepción	Fortalecer la identidad y la autoestima de los niños, ayudándolos a reconocerse como individuos únicos, capaces y valiosos, en un entorno de respeto y expresión libre.	Marzo 2025
La caja de las emociones	Expresión artística Juego simbólico	Lograr que los discentes aprendan a identificar sus emociones y comprender qué situaciones las provocan, utilizando el juego como una herramienta atractiva para desarrollar su inteligencia emocional y habilidades sociales desde temprana edad.	Marzo 2025

Elaboración propia (2024)

III. Desarrollo, Reflexión y Evaluación de la Propuesta de Mejora

Desde mi postura como docente en formación, este apartado representa un momento clave dentro del proceso de prácticas, ya que permite mirar con profundidad la manera en que se implementó el plan de acción, así como los efectos reales que tuvo en el grupo discente. A través del desarrollo de las actividades propuestas, la observación constante y el análisis crítico, fue posible identificar logros, retos y aspectos a mejorar, siempre con el propósito de construir una práctica educativa más sensible, coherente y significativa.

Este proceso también implicó reflexionar sobre mi propio quehacer docente, confrontar mis creencias y tomar decisiones informadas para ajustar las estrategias, considerando las necesidades emocionales y expresivas de las niñas y niños.

3.1 Identificación de los enfoques curriculares y su integración en el Plan de Acción.

Como docente en formación, diseñar y llevar a cabo este plan de acción ha representado una oportunidad invaluable para comprender de manera práctica y profunda la influencia que ejercen los enfoques curriculares vigentes, particularmente los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y los Aprendizajes Clave para la Educación Integral, en la planificación y ejecución de una intervención educativa centrada en el desarrollo socioemocional y artístico de los estudiantes.

La NEM, al colocar en el centro a la niña y al niño como sujetos plenos de derechos, y al promover una educación que favorezca el bienestar, la inclusión, la equidad, la paz y la justicia social, ofrece un marco claro que orienta cada decisión pedagógica. Mi plan de acción tiene como propósito que los estudiantes reconozcan, expresen y gestionen sus emociones a través del arte; se alinea de manera directa con

estos principios. Particularmente, responde a la necesidad urgente de construir entornos escolares más humanos, donde las emociones sean validadas y trabajadas desde edades tempranas, lo cual contribuye al desarrollo de una sana convivencia.

Además, los contenidos de los Aprendizajes Clave han sido una guía concreta y operativa para estructurar las actividades del plan. Los campos formativos de Desarrollo Personal y Social y Expresión y Apreciación Artísticas permiten abordar de manera transversal tanto la dimensión emocional como la expresión creativa, favoreciendo aprendizajes significativos que no solo impactan en el ámbito académico, sino también en la vida cotidiana de los niños.

3.2 Descripción y análisis de las actividades.

Actividad 1: Meditemos.

Fecha de aplicación: La actividad se aplicó de manera diaria durante las jornadas de práctica. La asistencia tuvo variaciones debido a que la aplicación fue diaria, se promedia entre 12-18 alumnos.

Campo formativo: Lenguajes.

Contenido: Expresión de emociones y experiencias, en igualdad de oportunidades, apoyándose de recursos gráficos personales y de los lenguajes artísticos.

Proceso de desarrollo de aprendizaje que se busca favorecer: Explica a sus pares u otras personas, alguna emoción, experiencia o persona que quiso representar, a partir de las marcas gráficas o símbolos que registró, por ejemplo: *aquí dice que estoy feliz.*

Estrategia de intervención: Técnica de relajación y meditación (Ver anexo 5)

Fase de Descripción:

La actividad "Meditemos" consistió en un proceso de relajación el cual tenía como objetivo ofrecer a los niños de preescolar un espacio de calma y reflexión al final del recreo, justo antes de retomar las actividades en el aula. El propósito principal de esta actividad era proporcionar a los niños una forma de relajarse y regular sus emociones tras la energía acumulada durante el receso, creando un ambiente de tranquilidad y bienestar que favorece su concentración y disposición para continuar con el aprendizaje.

La dinámica consistió en pedir a los niños que cerraran los ojos, cruzaran los brazos sobre su pecho, y se sentaran en sus lugares en el aula, mientras escuchaban música relajante (Ver anexo 6). Esta música estaba acompañada de palabras de aliento y amor propio, diseñadas específicamente para promover un sentido de calma, seguridad y autocomprensión en los niños. Desde la postura de Gardner (2001), la música activa no solo la inteligencia musical, sino también la intrapersonal, que refiere a la capacidad del ser humano de comprenderse y valorarse a uno mismo. Además de la música, las palabras habladas incluían frases positivas y motivacionales, como: Eres especial, Puedes lograr todo lo que te propones, Sigue tu corazón, y otras que fomentaban el auto concepto positivo y el amor propio. Así como se presentan en las siguientes viñetas:

- **Alumna 1:** Maestra, me gusta cuando decimos que somos fuertes, me hace sentir poderosa, como un superhéroe.
- **Df:** Muy bien. Eso es lo que debemos sentir, que somos fuertes, valiosos e inteligentes también. ¿Te gustaría decirle eso a algún compañero cuando termine la meditación?
- **Alumna 1:** Sí maestra, yo considero que mi hermana es muy fuerte también (se encuentran ambas alumnas en el mismo grupo)
- **Alumna 2:** Si, soy muy poderosa.

(Diario de trabajo docente, marzo, 2025)

El trabajar este tipo de actividades genera en su mayoría respuestas positivas las cuales demuestran que la práctica de afirmaciones contribuye significativamente al fortalecimiento del autoconcepto y la empatía. Como sostiene Goleman (1995), el desarrollo de la inteligencia emocional comienza con la autoconciencia, y las afirmaciones positivas fomentan esta toma de conciencia desde edades tempranas. Además, compartir estos sentimientos con otros potencia la cohesión grupal y el respeto mutuo. Según Bisquerra (2003), la educación emocional debe promover tanto el conocimiento intrapersonal como las habilidades interpersonales, de modo que los niños no solo reconozcan sus emociones, sino también desarrollen empatía hacia los demás.

Dentro de este proceso de meditación se encontraron a su vez algunas respuestas contrarias, las cuales permitieron reconocer las diferentes reacciones de los alumnos ante el mismo trabajo, en la siguiente viñeta se logra observar una dificultad para manejar la concentración que se presentó durante la actividad:

- **Alumno 3:** Maestra, ya me aburrí, quiero jugar más, ¿Cuándo vamos a jugar más?
- **Df:** Entiendo que te sientas aburrido, y con muchas ganas de jugar. Recuerda que cuando tenemos mucha energía y ganas de jugar es difícil sentarnos, ¿Qué te parece si respiramos juntos tres veces, como si apagamos las velitas de un pastel de cumpleaños?, después de hacerlo puedes contarme cómo te sentiste y cómo te sientes ahora.

Después de este proceso de respiración el discente respondió lo siguiente:

- **Alumno 3:** Me siento más tranquilo, pero aun así creo que quiero volar, así como lo dice la canción (una de las canciones con las cuales se medita habla sobre la tranquilidad de las nubes, y como vuelan al sentirse relajados)
- **Df:** Muy bien, ¿Qué les parece si meditamos con la canción de la nube?
- **Alumnos:** Sí maestra, de la nube y después el arcoíris
- **Df:** Claro que sí

(Diario de trabajo docente, marzo, 2025)

La intervención muestra cómo, en lugar de forzar el silencio o corregir negativamente, se ofrece una alternativa lúdica y adaptada a su etapa de desarrollo. Respirar juntos como si apagarán velas fue una estrategia concreta que conectó con su imaginación y facilitó la regulación del cuerpo. Según Montessori (1966), las transiciones deben respetar los ritmos individuales, ofreciendo propuestas que integren el cuerpo y la mente.

Posteriormente a la pausa realizada, se encontró un caso que hizo centrar la atención en una nueva reflexión, en la cual es importante incluir que no únicamente los alumnos deben sentirse felices o interesados con la actividad, sino también centrarse en un ambiente seguro, y gracias a la situación vivida posterior al caso anterior logré darme cuenta que existían más puntos a considerar en el momento de realizar las actividades; en la siguiente viñeta se muestra lo que sucedió después del caso del alumno 3:

- **Alumna 4:** No quiero cerrar los ojos maestra. Me da mucho miedo.
- **Df:** Gracias por decirme como te sientes, qué te parece si dejas los ojos abiertos si así te sientes más segura. Solamente escucha la música y respira despacio conmigo.

(Diario de trabajo docente, marzo, 2025)

Gracias a esta situación con la alumna 4, se identifica una resistencia no por desinterés, sino por inseguridad. Forzar el cierre de ojos podría haber acentuado el malestar. Al ofrecer una opción alternativa y permitirle mantenerse visualmente conectada con el entorno, se preserva su seguridad emocional, siendo totalmente opuesto a lo que se pretendía lograr. Según Bowlby (1982), la percepción de un entorno seguro es fundamental para que el niño explore y participe sin ansiedad.

Al término de la actividad, se cuestionó a los alumnos respecto a qué pensamientos llegaron en el momento de la meditación, se obtuvieron algunas respuestas como: yo me sentí feliz, Yo pensé en la nube, yo era un arcoíris feliz, pero una de las respuestas fue más específica respecto a su pensamiento durante la actividad; ésta se presenta a continuación:

- **Alumno 5:** Maestra, yo pensé en mi perrito cuando cerré mis ojos, y sentí mi corazón feliz, y yo también me sentí feliz
- **Df:** Qué pensamiento tan lindo, tu perrito te hace sentir felicidad y amor, y eso es parte de la calma que buscamos cuando meditamos. Ahora puedes pensar en él siempre que quieras sentirte tranquilo y en calma

(Diario de trabajo docente, marzo, 2025)

En este comentario se muestra cómo los alumnos pueden conectar las prácticas de relajación con vivencias personales significativas, lo que les permite crear anclajes emocionales positivos. Según Siegel (2010), estas asociaciones afectivas refuerzan la capacidad de autorregulación emocional y generan memorias somáticas que pueden ser evocadas en situaciones futuras de estrés.

Al término de la actividad, los alumnos se sintieron más tranquilos y repitieron algunas de las meditaciones, apropiándose de las frases afirmativas, tomándolos como mantras colectivos. Al realizar una repetición grupal se fomenta el sentido de pertenencia y motiva el empoderamiento emocional. Según Piaget (1969), el pensamiento simbólico en la infancia permite que las frases adquieran realmente un valor transformador dentro del juego y la imaginación permitiendo ambientes adecuados para el aprendizaje pues se permea una sana convivencia entre el alumnado.

Fase de Explicación:

La reflexión sobre la actividad y el impacto que tenía en los niños me permitió entender que la meditación en la infancia tiene un enorme potencial para regular las emociones y promover un bienestar general en los pequeños. Según los estudios de autores como John Kabat-Zinn (1990), quien es pionero en la práctica de la meditación mindfulness, este tipo de prácticas promueven la regulación emocional al ayudar a los niños a conectar con sus sensaciones internas y aprender a gestionarlas de forma saludable. De hecho, Kabat-Zinn sostiene que la práctica de la atención plena en los niños puede incrementar su capacidad para manejar el estrés y la ansiedad, además de mejorar su concentración y autocomprensión.

Al ofrecerles un espacio para la meditación, les estamos brindando herramientas para que los niños aprendan a gestionar sus emociones, desarrollando habilidades de autoconciencia. La meditación les enseña a observar sus pensamientos y sentimientos sin juicio, lo cual es fundamental para el desarrollo de la inteligencia emocional, como destaca Goleman. Además, el aspecto de las afirmaciones positivas (como Eres especial o Puedes lograr todo lo que te propones) refuerza el sentido de autoestima y seguridad emocional, lo cual es clave para un desarrollo emocional sano.

Por otro lado, las palabras de aliento y amor propio también tienen un efecto significativo en los niños, ya que se alinean con los principios de la psicología positiva. Según la teoría de la psicología positiva de Seligman (2002), las palabras de aliento ayudan a construir un optimismo saludable y contribuyen al fortalecimiento del bienestar subjetivo de los niños. Este tipo de afirmaciones pueden fomentar una visión positiva de sí mismos y del mundo, lo que se traduce en una mayor capacidad para afrontar desafíos emocionales y sociales.

Desde esta perspectiva este tipo de actividades también permiten que los niños experimenten un momento de introspección en medio de su jornada escolar, algo que puede resultarles beneficioso para gestionar su energía y emociones antes de continuar con sus tareas. La meditación funciona como un “reset” emocional, permitiendo que los niños regulen su estado de ánimo y se preparen mentalmente para la siguiente actividad.

Fase de Confrontación:

La fase de confrontación nos invita a reflexionar sobre lo que podría haberse hecho de manera diferente o lo que hemos aprendido durante la experiencia. Al observar la actividad de manera crítica, me surge la pregunta de si he creado el ambiente adecuado para que todos los niños se beneficien de esta actividad, o si, por el contrario, algunos niños se sienten incómodos con la práctica. Aunque en su mayoría los niños disfrutaron de la actividad, algunos mostraron señales de incomodidad o distracción al principio, lo que me hizo cuestionar si podríamos hacer ajustes en el enfoque para involucrar mejor a estos niños.

Además, me di cuenta de que algunos niños parecían más receptivos a la actividad debido a su temperamento más tranquilo, mientras que otros, más enérgicos o con mayor dificultad para concentrarse, parecían desconectados durante los primeros intentos. Es importante reconocer que la práctica de la meditación no es una solución inmediata para todos los niños, y algunos pueden necesitar más tiempo o un enfoque adaptado para poder beneficiarse de ella. Tal vez una opción sería permitir que los niños tengan una opción de movimiento dentro de la meditación o realizarla en sesiones más cortas, con un enfoque más interactivo, para aquellos que necesitan un poco más de dinamismo.

Otro punto de reflexión fue el uso de las afirmaciones de amor propio. Aunque la mayoría de los niños respondieron positivamente a las frases de aliento, me pregunté

si algunos niños, particularmente aquellos con baja autoestima, podrían necesitar un enfoque más personalizado o adicional que les ayude a interiorizar de manera efectiva esos mensajes positivos.

Ibarrola (2016) menciona que los niños que presentan baja autoestima pueden tener mayores dificultades para aceptar algún mensaje afirmativo o elogios, ya que su autoconcepto actúa como una barrera que filtra de manera negativa las experiencias. En estos casos es importante que como docente se tome una actitud empática, brindando así un apoyo emocional de forma individual.

Señala que es importante que cada niño necesita sentirse visto, escuchado y valorado, y que el acompañamiento emocional no solo favorece el desarrollo del autoestima, sino que permite generar una mejor gestión emocional.

Fase de Transformación:

La fase de transformación invita a pensar en cómo se pueden aplicar los aprendizajes obtenidos para futuras experiencias. A partir de la reflexión realizada, considero que la actividad de meditación debe seguir siendo una práctica regular en el aula, pero con algunos ajustes, tales como los que señalo a continuación.

- Integrar más variedad en las técnicas de relajación para mantener el interés de los niños y asegurar que todos se beneficien de la actividad. Por ejemplo, podría incorporar ejercicios de respiración profunda o movimientos suaves para los niños más inquietos o con dificultades de concentración.
- Ofrecer una opción para que los niños, al final de la meditación, puedan compartir cómo se sienten, lo que contribuiría a reforzar el desarrollo de su inteligencia emocional y su habilidad para identificar y expresar sus emociones.

- Desde la postura de una docente en formación, debo aprender a observar con más atención las señales de los niños durante las actividades y ajustar la práctica según sus necesidades individuales. Además, es crucial crear un ambiente de calma y confianza, donde los niños se sientan seguros al cerrar los ojos y reflexionar sobre sí mismos. Este tipo de actividades deben ser vistas como un proceso continuo y no como una solución única, por lo que, en el futuro, podríamos explorar otros métodos y herramientas que complementen y enriquezcan la práctica de la meditación.

La actividad “Meditemos” ha sido una herramienta valiosa para regular las emociones de los niños y promover su bienestar general. A través de la meditación y las afirmaciones positivas, los niños aprenden a gestionar sus emociones, favoreciendo su desarrollo emocional y cognitivo. La investigación sobre la meditación infantil, como la de John Kabat-Zinn y la psicología positiva de Seligman, respalda la importancia de estas prácticas en la educación, especialmente en la etapa preescolar, para fomentar un ambiente de calma, autorregulación y autoestima. Como docente en formación, he aprendido que la meditación no solo favorece el bienestar de los niños, sino que también ofrece una oportunidad invaluable para que los niños se conecten con sus emociones y con su propio proceso de autoconocimiento.

Actividad 2: ¿Cómo nos sentimos?

Fecha de aplicación: Lunes 03 de marzo del 2025. Se registró la asistencia de 10 alumnos de los 19 que conforman el grupo.

Campo formativo: Lenguajes

Contenido: Expresión de emociones y experiencias, en igualdad de oportunidades, apoyándose de recursos gráficos personales y de los lenguajes artísticos.

Proceso de desarrollo de aprendizaje que se busca favorecer: Explica a sus pares u otras personas, alguna emoción, experiencia o persona que quiso representar, a partir de las marcas gráficas o símbolos que registró, por ejemplo: *aquí dice que estoy feliz*.

Estrategia de intervención: Pintura sobre las emociones (ver anexo 7)

Fase de Descripción:

La actividad realizada consistió en una pintura libre, en la que los estudiantes tuvieron la oportunidad de plasmar en su hoja sus emociones del día, integrando tanto los aspectos positivos como negativos. El propósito de esta actividad era proporcionar a los discentes un espacio en el cual pudieran expresarse libremente, a través de las expresiones artísticas, en particular mediante la pintura, permitiendo que las emociones, pensamientos e ideas de cada alumno se plasmarán de manera auténtica y personal. La pintura como estrategia artística, ofreció un canal no verbal que facilitó la comunicación de emociones y sentimientos profundos, fomentando la empatía, el respeto y la comprensión mutua entre los menores. Este proceso no solo permitió que cada niño se sintiera escuchado y valorado, sino que también permitió la construcción de un ambiente respetuoso, fortaleciendo así la sana convivencia dentro del grupo.

Para esta actividad, se les dio libertad total en cuanto a los materiales artísticos a utilizar, desde acuarelas hasta lápices de colores, sin ninguna limitación en cuanto al estilo ni a la forma, lo que favoreció una exploración creativa sin presiones externas. El único requisito era que la obra reflejara su estado emocional en ese momento, un ejercicio que fomenta la introspección y la reflexión (Anexo 8).

Dentro del proceso del trabajo con los niños, se lograron identificar diferentes posturas ante las emociones que se presentaron, una de ellas fue la expresión emocional clara:

- _ **Alumna 1:** Maestra, hoy estoy muy feliz porque mi mamá me dio de comer mi comida de la mañana favorita
- _ **Df:** Qué bien, ¿Cómo te gustaría enseñarnos esa felicidad en tu pintura?
- _ **Alumna 1:** Voy a pintar con muchos colores, como el sol y a mi mamá en mi casa corriendo al lado de mí

(Diario de trabajo docente, marzo, 2025)

Esta interacción muestra un reconocimiento claro y verbal de una emoción positiva. Al validar el sentimiento y relacionarlo con una acción concreta (desayuno favorito), se fortalece la conexión entre vivencia y expresión artística. Según Goleman (1995), reconocer y expresar adecuadamente las emociones positivas también es parte del desarrollo de la inteligencia emocional, y fortalece la autoestima y el vínculo con el entorno.

Así como se logró interactuar con los comentarios positivos también se encontraron situaciones contrarias, ante las posiciones de los discentes, en este caso la dificultad para demostrar las emociones, como se muestra en la siguiente viñeta:

- _ **Alumno 2:** Maestra, no sé qué dibujar. No sé cómo estoy hoy
- _ **Df:** ¿No sabes como te sientes hoy?
- _ **Alumno 2:** No
- _ **Df:** De acuerdo, está bien no saberlo. A veces las emociones son difíciles de entender y se esconden un poquito. ¿Te gustaría que pensemos juntos en algo que pasó hoy y cómo te hizo sentir?

Se realizó una pequeña conversación sobre el día que tuvo en alumno en casa y en la escuela, mediante las mismas surgieron diferentes aspectos, pero el principal se dio a reconocer:

- _ **Alumno 2:** Hoy cuando estábamos comiendo (desayunando), mi manito (hermano) me quitó mi juguete y yo me enojé mucho, pero ahora ya no se si estoy enojado con él.
- _ **Df:** Lo que sientes es muy válido y muy importante. Si te sientes confundido puedes dibujar ese momento, así como usar los colores que tú crees que se relacionan con lo que ocurrió, así podrás expresar tus emociones en ese momento y las que sientes ahora.
- _ **Alumno 2:** Lo intentaré maestra, espero no enojarme de nuevo cuando me acuerde de mi juguete.

(Diario de trabajo docente, marzo, 2025)

En este momento se visibilizó la dificultad frecuente en niños pequeños para identificar y verbalizar sus emociones. La estrategia empleada, adicional a la programada, es decir la de acompañarlo con preguntas y ejemplos, facilitó el acceso a su mundo emocional. Vygotsky (1978) señala la importancia del andamiaje emocional y cognitivo: el adulto guía al niño desde lo que puede hacer solo hasta lo que puede lograr con ayuda, lo cual se evidencia en esta mediación.

Conforme avanzaban las conversaciones con los alumnos, se lograba ver la manera en la cual cada uno regulaba y reconocía las emociones, así como la perspectiva de los discentes ante las artes como una herramienta de expresión y creatividad y como estas permiten canalizar las emociones, así como se presenta en la siguiente viñeta:

- _ **Alumno 3:** Maestra, hoy estoy muy molesto, por eso voy a dibujar un dragón que escupe mucho fuego.
- _ **Df:** Qué idea tan poderosa, ¿Ese dragón que escupe mucho fuego, te representa en cómo te sientes por dentro?
- _ **Alumno 3:** Sí maestra, así es cuando me siento muy enojado.
- _ **Df:** Está bien, ¿quieres platicarme porque estás enojado?
- _ **Alumno 3:** Es que hoy quería quedarme jugando con mis juguetes en la casa.

- **Df:** Entiendo que hoy querías jugar más tiempo, pero recuerda que cuando llegues a casa podrás jugar otro tiempo más.

(Diario de trabajo docente, marzo, 2025)

En este caso, se logra identificar cómo la creatividad permite canalizar emociones complejas de forma simbólica. Al legitimar la representación y no etiquetar la emoción como "mala", promueve una gestión emocional sana. Según Gardner (1993), el arte en la infancia es una de las manifestaciones de la inteligencia intrapersonal, permitiendo a los alumnos comprender sus propias emociones a través de formas no verbales.

A lo largo del desarrollo de la actividad, los estudiantes trabajaron con total libertad, sin presiones de tiempo ni de resultado, lo que generó una atmósfera relajada que permitió una mayor apertura emocional. Esta libertad les permitió explorar sin temores, pero también presentó desafíos. A medida que avanzaban en sus creaciones, algunos estudiantes parecían entrar en un proceso de profunda concentración, mientras que otros se mostraron más distantes o incluso confundidos al intentar identificar qué emociones deseaban representar, posteriormente se cuestionó de manera personal la pintura realizada para anexar en la parte inferior de la hoja, las emociones que expresaron los alumnos. Al final de la actividad, se organizó un espacio para compartir donde los estudiantes pudieron presentar sus obras y explicar lo que cada elemento significaba para ellos.

Este momento de intercambio resultó enriquecedor, ya que permitió ver las diferencias en la forma en que cada uno procesó y exteriorizó sus sentimientos:

- **Df:** ¿Quién quiere compartir lo que pintó y cómo se sentía cuando lo hizo?
- **Alumnos:**
- Yo pinté un corazón porque estoy muy feliz

- _ Yo hice un juguete porque me gusta jugar y me pone feliz
- _ Yo hice todo azul y rojo porque me gustan y me hacen sentir relajado

(Diario de trabajo docente, marzo, 2025)

El momento de socialización permitió validar las distintas formas de expresión emocional. El lenguaje visual se convirtió en puente para el lenguaje verbal, lo que según Malaguzzi (1998), constituye uno de los “cien lenguajes del niño”. Al cerrar con un espacio compartido, se fomenta la empatía, el reconocimiento del otro y la comprensión de la diversidad emocional del grupo.

Fase de Explicación:

El ciclo de reflexión de Smith es una herramienta útil para desglosar las experiencias educativas, ya que permite identificar y analizar el proceso en diversas etapas, brindando una visión clara y completa de lo que ocurrió durante la actividad. En este caso, la fase inicial del ciclo, la descripción, se enfocó en identificar los aspectos superficiales de lo que ocurrió en la práctica: el qué y el cómo. La explicación profundiza más en las razones detrás de las acciones, buscando entender por qué se tomaron ciertas decisiones en la actividad.

El propósito central de la pintura libre era facilitar que los estudiantes se expresaran emocionalmente, permitiéndoles comprender y visualizar su estado de ánimo de una manera que quizás no podían poner en palabras. La técnica de la pintura, por su naturaleza, se aleja de una estructura académica tradicional, permitiendo que el estudiante se enfrente a una forma de aprendizaje emocional y personal.

Este tipo de actividades se vinculan con los enfoques pedagógicos constructivistas, que plantean que los estudiantes aprenden de manera más efectiva

cuando interactúan con su entorno de forma activa y reflexiva. Aquí, los estudiantes no solo fueron receptores de información, sino que tomaron un papel activo al representar sus sentimientos. La actividad también se conecta con la teoría de la inteligencia emocional de Goleman (1995), quien sostiene que la habilidad de reconocer y manejar nuestras emociones es esencial para el desarrollo personal y social. Al permitir a los estudiantes expresarse artísticamente, se les brindó una oportunidad para mejorar esta habilidad emocional en un contexto seguro y creativo.

Fase de Confrontación:

A pesar de los logros y beneficios evidentes de la actividad, al confrontarla con la teoría educativa y el contexto en el que se desarrolló, es posible identificar ciertos desafíos que surgieron a lo largo de la práctica. Un reto significativo fue la dificultad que muchos estudiantes experimentaron al intentar conectar con sus emociones. Algunos se sintieron desconectados de su propio mundo emocional, lo que les generó inseguridad sobre cómo representarlo visualmente. Esto fue particularmente evidente en los estudiantes que no tenían la costumbre de reflexionar sobre sus emociones o que no sabían cómo externarlas en forma de arte. Esta desconexión emocional generó frustración en algunos, lo que podría haber afectado su disposición a sumergirse plenamente en la actividad.

Un segundo reto que surgió fue la inseguridad relacionada con la capacidad artística de los estudiantes. Aunque el enfoque principal de la actividad no era evaluar la calidad técnica de las obras, muchos estudiantes se centraron en cómo se vería su pintura, en lugar de en lo que estaba tratando de expresar. Esto reveló una posible resistencia a la vulnerabilidad inherente al proceso de autoexpresión, ya que los estudiantes temían que su arte no fuera “lo suficientemente bueno” o que no cumpliera con ciertos estándares estéticos. Esta preocupación mostró que la relación con el arte y

la autoimagen sigue siendo un tema relevante que debe ser considerado cuando se facilita el proceso creativo.

Finalmente, otro desafío fue la dificultad para integrar aspectos negativos de la experiencia emocional. Algunos estudiantes eligieron concentrarse únicamente en los aspectos positivos de su día, lo que evidenció una tendencia cultural a evitar o suprimir las emociones difíciles. Esta tendencia a omitir o minimizar los sentimientos negativos impidió una reflexión más completa y balanceada sobre el estado emocional de los estudiantes, lo que podría haber limitado la profundidad de la actividad y la experiencia emocional en sí.

Fase de Transformación:

La reflexión a través del ciclo de Smith permite identificar áreas de mejora y transformación tanto en la actividad como en el enfoque pedagógico general. Una de las transformaciones más evidentes sería trabajar con los estudiantes, antes de la actividad, en ejercicios de introspección o en métodos que faciliten el reconocimiento y la comprensión emocional. Esto les permitiría adentrarse con mayor facilidad en la actividad de la pintura, promoviendo así una conexión profunda con sus sentimientos, otorgándoles más confianza en su capacidad de representarlos de manera visual. Así también, el trabajo enfocado en el conocimiento y regulación de las emociones facilita que los niños identificarán y expresarán lo que sentían de una manera óptima, lo que a su vez genera un ambiente de sana convivencia, fortaleciendo las relaciones interpersonales y contribuyendo a la mejora del entorno estudiantil.

Otra transformación clave sería fortalecer la seguridad emocional de los estudiantes antes de la actividad. Es importante hacer hincapié en que el proceso artístico no es una competencia ni un espacio para la evaluación técnica, sino una

oportunidad para explorar y expresar emociones genuinas. Para esto, se podría crear un ambiente más seguro y confidencial donde los estudiantes pudieran hablar abiertamente sobre sus temores, expectativas e inseguridades, lo que fomentaría un mayor sentido de confianza y apertura durante el proceso creativo. generando así una mejor relación entre pares y por ende una sana convivencia dentro del entorno seguro.

La actividad podría enriquecerse con una reflexión posterior más estructurada. En lugar de solo compartir las obras, los estudiantes podrían tener la oportunidad de explicar con más detalle las razones detrás de las elecciones que hicieron en sus pinturas. Este momento de diálogo podría ser un espacio para validar todas las emociones, tanto las positivas como las negativas y ayudar a los estudiantes a reconocer que todas las emociones son válidas y forman parte del proceso de crecimiento personal.

Al implementar estas transformaciones, la actividad podría volverse más efectiva no sólo en cuanto a la expresión artística, sino también en el desarrollo emocional y la comprensión de sí mismos de los alumnos.

Actividad 3: Masa mágica

Fecha de aplicación: Martes 11 de marzo del 2025. Se registró la asistencia de 16 alumnos de los 19 que conforman el grupo.

Campo formativo: Lenguajes

Contenido: Expresión de emociones y experiencias, en igualdad de oportunidades, apoyándose de recursos gráficos personales y de los lenguajes artísticos.

Proceso de desarrollo de aprendizaje que se busca favorecer: Explica a sus pares u otras personas, alguna emoción, experiencia o persona que quiso representar, a partir de las marcas gráficas o símbolos que registró, por ejemplo: *aquí dice que estoy feliz.*

Estrategia de intervención: Escultura de las emociones (ver anexo 9)

Fase de Descripción:

Se desarrolló una actividad denominada “Masa mágica”, cuyo principal objetivo fue fomentar la expresión emocional en niños de preescolar a través de la creación artística y sensorial. La propuesta inició con la elaboración de masa mágica utilizando dos ingredientes accesibles: bicarbonato de sodio y acondicionador. Esta fase fue vivida con gran entusiasmo por los niños, quienes participaron activamente mezclando los ingredientes, observando el cambio de texturas y comentando entre ellos sus impresiones.

Una vez obtenida la masa, se planteó la consigna: crear una figura que representara una emoción que hayan sentido recientemente o una emoción que conozcan. No se exigió una forma “correcta”, permitiendo la libre interpretación de cada niño. Durante el proceso, la docente en formación ofreció acompañamiento personalizado para guiar la reflexión emocional, respetando en todo momento los ritmos individuales y evitando presiones.

Los resultados fueron diversos: algunos modelaron rostros sonrientes, corazones, figuras oscuras, monstruos, nubes, entre otros elementos que, según sus propias palabras, representaban alegría, tristeza, miedo o enojo. Algunos niños prefirieron trabajar en silencio sin verbalizar sus emociones, lo cual fue respetado. Finalmente, se ofreció un espacio voluntario de socialización para compartir sus esculturas y explicar su significado (Anexo 10).

A lo largo de la actividad se presentaron distintas situaciones espontáneas que generaron interacciones valiosas entre la docente en formación y los estudiantes. Se obtuvieron respuestas tanto positivas, como negativas, esto por la interpretación de cada uno de los discentes. A continuación, se describen algunas viñetas representativas:

En este caso se logró observar una respuesta entusiasta y de conexión emocional clara por parte de la alumna 1:

- **Alumna 1:** Maestra, hice un corazón grande porque estoy muy feliz. Hoy mi mamá me dio muchos abrazos
- **Df:** Que bonito, Tu corazón es tan grande como ese amor que sentiste. ¿Te gustaría platicarles a tus compañeros al final de la actividad?
- **Alumna 1:** No lo sé maestra, yo pienso que sí.
- **Df:** Si quieres hacerlo tendrás el espacio para compartir, en caso de que cambies de opinión también será correcto.

(Diario de trabajo docente, marzo, 2025)

Esta viñeta demuestra una conexión directa entre la experiencia emocional vivida y la representación artística. La alumna 1 no solo fue capaz de identificar la emoción, sino también de vincularla con una vivencia específica. Según Goleman (1995), el reconocimiento de emociones propias y su asociación con hechos concretos es una manifestación clara de desarrollo de la inteligencia emocional. La docente validó su emoción y la invitó a compartir, fortaleciendo así la autoestima y la empatía en el grupo, los compañeros escucharon en su mayoría, y realizaron el mismo proceso al expresar sus emociones vinculando con sucesos, todo esto desde el ambiente de confianza y la sana convivencia en el aula.

Conforme continuaron las participaciones de los alumnos, se identificaron casos diferentes en los cuales los discentes necesitaban de otras estrategias como apoyos para la realización de la actividad, así como se muestra a continuación:

- **Alumno 2:** Maestra, no sé qué hacer. No sé qué emoción tengo.
- **Df:** Está bien, Mateo. A veces es difícil saber cómo nos sentimos. ¿Te gustaría ver estas tarjetas de emociones? Tal vez una te ayude a elegir.
- (Después de observar las tarjetas, el alumno 2 señala una nube triste)
- **Alumno 2:** Esa... a veces lloro cuando me peleé con mi primo.

- **Df:** Gracias por contármelo. Puedes hacer una nube o algo que se parezca a lo que sientes cuando lloras. Lo importante es que lo que hagas sea tuyo.

(Diario de trabajo docente, marzo, 2025)

Esta situación muestra cómo algunos niños requieren apoyos visuales o simbólicos para identificar y expresar sus emociones. Las tarjetas de emociones ofrecieron una vía alternativa a la verbalización inmediata. Según Vygotsky (1978), los adultos desempeñan un papel fundamental como mediadores del aprendizaje, y esta mediación emocional ayuda al alumno a conectar con su mundo interno sin presionarlo.

En esta actividad, se logró ver que el objetivo de utilizar la masa mágica trajo resultados satisfactorios, el momento de mayor trabajo fue lograr que los discentes conectaran con las emociones que han sentido, o con las que conocen, un factor de apoyo fue haberlo trabajado antes con diferentes herramientas, una de ellas fueron los monstruos de las emociones y apoyos visuales de los mismos, en otro caso dentro de la actividad, se mostró ese proceso de asociación con los conocimientos previos de los alumnos:

- **Alumno 3:** Maestra este es un monstruo. Es cuando estoy enojado y no quiero hablar con nadie.
- **Df:** Veo que le pusiste muchos picos. ¿Así se siente tu enojo?
- **Alumno 3:** Sí, por que está grande y enojado, así me siento yo, como si quisiera ponerme grande y también rojo, como enojado.
- **Df:** Eso que sientes es importante. Me gustaría que pudieras mostrarlo con tu figura. Cuando termines, si quieres, podemos hablar de qué cosas te ayudan a calmar ese monstruo.

(Diario de trabajo docente, marzo, 2025)

Aquí el alumno 3 logra usar el símbolo del monstruo para canalizar una emoción intensa como el enojo, lo cual refleja un alto nivel de pensamiento simbólico. La figura

no solo expresa, sino que externaliza la emoción, permitiendo que se pueda acompañar en este proceso. Según Rogers (1961), el reconocimiento y aceptación incondicional de las emociones es fundamental para el desarrollo de la confianza emocional.

Posterior al proceso de creación, los alumnos, demostraron y compartieron sus resultados con el resto del grupo, proporcionando así un espacio de conversación y escucha, en este momento de interacción se logró integrar la manera en la cual cada uno de los discentes identifica y relaciona las emociones con diferentes puntos, como objetos, actividades previas, caricaturas, dibujos o incluso cuentos. Posteriormente los niños comenzaron a poner en práctica lo que aprendieron, utilizando de manera espontánea lo expresado en sus creaciones como referencia para comunicarse con sus compañeros, expresar cómo se sentían o explicar situaciones cotidianas desde una perspectiva emocional. Este aprendizaje evidencia no solo la comprensión, sino también la aplicación real del reconocimiento emocional, fortaleciendo así la convivencia respetuosa y empática dentro del grupo.

Fase de Explicación:

Los niños respondieron de manera entusiasta a la parte sensorial de la actividad (la elaboración y manipulación de la masa), lo cual es natural considerando su etapa del desarrollo, caracterizada por el aprendizaje a través del cuerpo y los sentidos Piaget (1969). La actividad captó su atención, pues les permitió participar activamente en un proceso creativo, sin exigencias formales.

En relación con la expresión emocional, se evidenciaron distintos niveles de comprensión: algunos niños verbalizan sus emociones con claridad, mientras que otros parecían no identificar con facilidad lo que sentían o cómo traducirlo en una figura. Esto responde al hecho de que la alfabetización emocional es un proceso progresivo. Según

Goleman (1995), el reconocimiento, nombramiento y regulación de las emociones requiere de acompañamiento continuo y estrategias didácticas intencionadas.

Además, se observó que la actividad favoreció un ambiente de confianza y respeto, donde los niños no sintieron la presión de explicar si no lo deseaban, lo cual es clave para evitar que la expresión emocional se convierta en una imposición o evaluación.

Fase de Confrontación:

Esta experiencia permitió ver cómo las actividades creativas y sensoriales pueden convertirse en espacios pedagógicos para el trabajo emocional, siempre que estén bien orientadas. Comprendí que no basta con ofrecer materiales o instrucciones atractivas: el verdadero valor de estas propuestas está en cómo se acompañan, cómo se observan las reacciones de los niños y cómo se abren canales de comunicación emocional respetuosa. En cuanto a mi rol como docente en formación, identifiqué dos áreas clave:

Por un lado, fui consciente de que mi actitud abierta y sin juicio permitió que los niños se sintieran libres de expresarse. La validación constante de sus producciones (independientemente de su forma o “calidad”) fortaleció su confianza y motivación.

Por otro lado, me di cuenta de que necesito seguir fortaleciendo mi capacidad de escucha activa, especialmente en aquellos casos donde los niños no expresan emociones de forma verbal. Hay múltiples lenguajes en juego (el gesto, el silencio, la elección de colores o formas) y debo seguir aprendiendo a leerlos con sensibilidad y sin imponer significados.

También reflexioné sobre la necesidad de prever materiales de apoyo visual (como tarjetas de emociones) que sirvan como referencia para aquellos niños que no

logran identificar sus sentimientos por sí mismos. Esta herramienta podría haber favorecido aún más la conexión entre la emoción sentida y la figura elaborada.

Fase de Transformación:

A partir de esta experiencia, me propongo diseñar actividades similares con las siguientes mejoras y transformaciones:

- Incluir recursos visuales y auditivos: tarjetas con emociones ilustradas, colores asociados a cada una, pequeñas historias o canciones que ayuden a despertar y conectar con lo que sienten.
- Ampliar el tiempo de reflexión posterior: no solo para compartir esculturas, sino para invitar a identificar corporalmente las emociones (¿Dónde sentiste esa emoción en tu cuerpo?, ¿Qué hiciste cuando la sentiste?), favoreciendo la educación emocional integral.
- Individualizar el acompañamiento: reconocer que cada niño vive sus emociones de forma distinta. Algunos necesitarán más guía verbal, otros preferirán trabajar en silencio o expresar sus emociones a través del juego simbólico posterior.
- Planificar una secuencia de actividades: donde la expresión emocional se aborde de forma continua y no como evento aislado. Esto permitiría observar avances, identificar patrones y fortalecer vínculos afectivos en el grupo.

Finalmente, reafirmo la importancia de concebir el aula como un espacio emocionalmente seguro, donde los discentes no solo aprenden contenidos, sino también a conocerse, a escucharse y a respetarse a sí mismos y a los demás. Esta experiencia me

recordó que las manos también pueden hablar, que las emociones se moldean, se transforman y se comparten, si hay quien las escuche.

Actividad 4: ¿Cómo soy?

Fecha de aplicación: lunes 24 de marzo del 2025. Se registró la asistencia de 13 alumnos de los 19 que conforman el grupo.

Campo formativo: Lenguajes

Contenido: Expresión de emociones y experiencias, en igualdad de oportunidades, apoyándose de recursos gráficos personales y de los lenguajes artísticos.

Proceso de desarrollo de aprendizaje que se busca favorecer: Explica a sus pares u otras personas, alguna emoción, experiencia o persona que quiso representar, a partir de las marcas gráficas o símbolos que registró, por ejemplo: *aquí dice que estoy feliz*.

Estrategia de intervención: Modelamiento de la autopercepción (Anexo 11).

Fase de Descripción:

La actividad "¿Cómo soy?" Es una propuesta educativa que tuvo como objetivo brindarles una oportunidad de explorar y expresar su identidad a través de la creación de un autorretrato. Este ejercicio se basa en la idea de que la expresión artística es una poderosa herramienta para que los niños se reconozcan a sí mismos, comprendan sus emociones y aprendan a comunicarlas de manera creativa, tal como lo afirman Malchiodi (2005) y Gardner (1994), quienes destacan el arte como medio de exploración emocional y cognitiva en la infancia.

Esta actividad favorece el reconocimiento emocional al permitir que cada niño se observe, se represente y reflexione sobre quién es y cómo se siente. Según Goleman (1996), el desarrollo de la inteligencia emocional desde edades tempranas es

fundamental para la construcción de una personalidad equilibrada. En este sentido, el autorretrato no solo les brinda un espacio de introspección, sino que también fortalece su autoestima y autovaloración, elementos esenciales para establecer relaciones saludables con los demás (Bisquerra, 2000).

Además, compartir sus creaciones con el grupo promueve la empatía, el respeto por las diferencias y la escucha activa, todos ellos componentes esenciales para una sana convivencia, como lo sostiene Elias (1997) en sus estudios sobre competencias socioemocionales en el ámbito escolar.

Así, mediante el arte, se generó un entorno emocionalmente seguro donde los niños pudieron expresarse libremente, validando sus emociones y reforzando los vínculos afectivos dentro del grupo. Esta experiencia demuestra cómo las expresiones artísticas pueden ser estrategias pedagógicas efectivas para desarrollar competencias emocionales desde la primera infancia, impactando positivamente en el clima del aula (Rogers y Freiberg, 1996).

Para llevar a cabo la actividad, se proporcionó a cada niño un formato que representaba la silueta de una cara en blanco, sobre la cual tendrían la libertad de crear una representación visual de sí mismos (Ver anexo 12). Además, se ofreció una variedad de materiales artísticos como plastilina, confeti, estambre, papel de colores, botones, trozos de tela y otros elementos sensoriales.

La elección de estos materiales permitió que cada niño personalizara su rostro de acuerdo con su propia visión y percepción de sí mismo, tanto en lo físico como en lo emocional. De esta manera, los niños no solo estaban trabajando la parte visual de su autorretrato, sino también integrando una dimensión emocional a través de los colores y texturas que seleccionaban.

Durante el desarrollo de la actividad, se generaron intercambios significativos entre la docente en formación y los alumnos. A través de preguntas abiertas, se invitó a los niños a reflexionar sobre su identidad, sus emociones y el significado de su obra:

- _ **Df:** ¿Qué emoción estás sintiendo hoy y cómo la vas a mostrar en tu dibujo?”
- _ **Alumno 1:** “Estoy contento. Voy a usar mucho amarillo y poner una sonrisa grande.
- _ **Df:** ¡Eso suena muy bien! ¿Dónde pondrás ese amarillo?
- _ **Alumno 1:** En los ojos y en el fondo, porque todo es feliz.

(Diario de trabajo docente, marzo, 2025)

Esta interacción refleja el vínculo entre emoción y representación simbólica. Según Gardner (1983), el uso del color y el diseño para expresar emociones se relaciona con la inteligencia intrapersonal, permitiendo al niño reconocerse y comunicar su estado emocional. Además, el color amarillo ha sido culturalmente asociado con la alegría, y su elección aquí representa un acto consciente de autorregulación emocional a través del arte.

Sin embargo, también hubo respuestas negativas que reflejaban estados de ánimo diferentes:

- _ **Df:** ¿Te gustaría empezar a decorar tu autorretrato?
- _ **Alumno 2:** No quiero. Estoy cansado.
- _ **Df:** Está bien, a veces necesitamos descansar. ¿Quieres sentarte un momento y luego vemos si te animas?

Esta respuesta muestra la importancia de respetar el estado emocional y físico del niño. La pedagogía del cuidado de Noddings (2005) sugiere que atender con empatía a las necesidades del estudiante, sin presión, fortalece la confianza y la relación educativa.

Validar el cansancio como legítimo promueve un entorno emocionalmente seguro y respetuoso.

Algunos niños mostraron resistencia inicial, pero luego se involucraron con estímulos adecuados:

- **Df:** ¿Quieres elegir un color que te guste mucho para comenzar?
- **Alumno 3:** No sé... no quiero dibujar.
- **Df:** Podemos solo poner plastilina o confeti, no tienes que dibujar si no quieres.
- **Alumno 3:** Bueno... solo quiero poner estambre.
- **Df:** Súper bien, ese es un gran comienzo.

(Diario de trabajo docente, marzo, 2025)

Esta viñeta demuestra cómo la flexibilidad en las propuestas educativas favorece la inclusión. Vygotsky (1978) destacó el papel del andamiaje: ofrecer apoyos graduales según las necesidades individuales permite al niño involucrarse de manera significativa. Elegir un material sensorial específico (el estambre) puede ser una forma de explorar emociones sin la presión de usar el dibujo convencional.

El objetivo principal de la actividad era ofrecer a los niños un espacio para reflexionar sobre cómo se ven a sí mismos y cómo se sienten en ese momento, promoviendo la autopercepción y el reconocimiento de emociones. Por ejemplo, se presentaron casos donde los discentes no tenían el ánimo de integrarse en esa reflexión, así como el siguiente caso:

- **Alumno 4:** Estoy triste. Voy a poner mi trabajo triste.
- **Df:** ¿Quieres contarme por qué estás enojado?
- **Alumno 4:** Porque mi mamá me trajo a la escuela y yo quería estar con ella, me siento triste.
- **Df:** Gracias por compartirlo. Me parece muy valiente que lo estés mostrando en tu autorretrato.

(Diario de trabajo docente, marzo, 2025)

En este caso se refleja el uso del arte como medio para canalizar emociones profundas. Desde el enfoque de Daniel Goleman (1995), reconocer y expresar emociones favorece el desarrollo de la inteligencia emocional. La validación empática del adulto es clave para que el niño sienta que su tristeza es legítima y que tiene herramientas para expresarla. Algunos niños usaron los materiales para expresar emociones abstractas:

- _ **Alumno 5:** Este estambre café es cuando lloro en la noche.
- _ **Df:** Es muy especial que puedas mostrar eso. ¿Cómo te sientes ahora que lo pusiste en tu dibujo?
- _ **Alumno 5:** Un poco mejor.

(Diario de trabajo docente, marzo, 2025)

Aquí se evidencia cómo el uso de materiales sensoriales (como el estambre) puede tener una función terapéutica. El niño canaliza su experiencia durante la noche a través de un objeto visual. Este tipo de expresión simbólica está alineada con las propuestas de la educación artística de Eisner (2002), quien plantea que el arte permite representar lo invisible y procesar experiencias emocionales complejas.

También hubo quienes se negaron a compartir verbalmente sus emociones, pero las expresaron de forma no verbal:

- _ **Df:** ¿Quieres contarme por qué elegiste esos colores?
- _ **Alumno 6:** (Niega con la cabeza y continúa trabajando en silencio.)
- _ **Df:** Está bien, tu dibujo ya dice mucho por ti.

(Diario de trabajo docente, marzo, 2025)

Aquí se logró identificar cómo algunos niños prefieren expresarse de forma no verbal, lo cual debe ser igualmente valorado. Gardner (2001), señala que no todos los niños dominan la inteligencia lingüística de la misma forma, por lo que el lenguaje visual cobra especial relevancia. Respetar estos modos de expresión estimula la autoestima y refuerza la autonomía comunicativa.

A lo largo de la actividad, fue evidente cómo algunos niños dedicaban más tiempo a los detalles, agregando elementos como ojos grandes o sonrisas amplias, lo que indicaba una intención clara de mostrar su felicidad o energía positiva. En cambio, otros realizaron representaciones más simples, pero cargadas de significado emocional:

- **Df:** ¿Por qué no dibujaste ojos?
- **Alumno 7:** Porque no quiero que me vean.
- **Df:** ¿Te sientes incómodo hoy?
- **Alumno 7:** Sí...

(Diario de trabajo docente, marzo, 2025)

Es importante identificar esta conversación ya que nos ejemplifica la ausencia de un elemento en el dibujo (los ojos) puede ser interpretada como una metáfora visual de vulnerabilidad. Esta respuesta conecta con la teoría de las representaciones simbólicas en el arte infantil de Lowenfeld (1947), donde cada elección tiene un trasfondo emocional. Reconocer estas decisiones como válidas y significativas fomenta el desarrollo socioemocional desde la aceptación.

La actividad también sirvió para observar el desarrollo de habilidades motrices finas, ya que los niños debían manipular los materiales con cuidado y precisión. El trabajo con plastilina, confeti y otros elementos les permitió practicar la coordinación ojo-mano y fortalecer su destreza al modelar y adherir piezas pequeñas sobre el papel.

La interacción entre compañeros también generó un ambiente de colaboración que potenció la expresión emocional:

- **Alumno 8:** Mira, puse mucho confeti, porque tengo muchos amigos.
- **Alumno 9:** Yo también, solo puse tres.
- **Df:** ¡Qué bonitos trabajos, y que bien poder ver cómo cada uno se representa a su manera!

(Diario de trabajo docente, marzo, 2025)

Esta interacción evidencia cómo el arte puede ser un medio para representar el mundo social del niño. El uso del confeti como metáfora de los amigos refuerza la dimensión interpersonal del aprendizaje. Según Piaget, los niños en edad preescolar comienzan a adquirir habilidades de descentramiento, es decir, pueden considerar otras perspectivas y establecer relaciones sociales complejas.

La actividad "¿Cómo soy?" no solo fue una experiencia artística, sino también una herramienta poderosa para la autorreflexión emocional. Permitió que los niños exploraran su sentido de identidad y sus emociones de una forma sensorial y creativa, conectándose con sus propios sentimientos a través del arte. Promovió un desarrollo integral que abarca tanto lo cognitivo como lo emocional, y ofreció un espacio seguro y estimulante para que los niños se expresaran sin restricciones, lo cual es esencial en el proceso de crecimiento y autoconocimiento en la etapa preescolar.

En esta actividad, los niños tuvieron la oportunidad de explorar su percepción personal a través de la expresión artística. A medida que iban creando sus autorretratos, pude observar cómo cada uno de ellos se sumergía en el proceso creativo con diferentes grados de entusiasmo y concentración. Algunos niños se sintieron motivados a añadir más detalles a sus retratos, mientras que otros se centraron más en representar sus emociones a través de los colores y texturas (Anexo 13).

A nivel emocional, los niños mostraron una gran diversidad de estados de ánimo. Algunos, como mencioné, estaban muy animados y felices, mientras que otros reflejaron un sentimiento de tristeza o tranquilidad. Esta variedad en las emociones que emergieron a través de la actividad fue un punto clave que permitió captar el estado emocional en ese instante. Además, la interacción entre los niños mientras compartían sus obras y comentaban lo que habían hecho también enriqueció la experiencia y permitió observar las diferentes perspectivas sobre ellos mismos.

Fase de Explicación:

La reflexión sobre el proceso de creación y el resultado final permitió entender la forma en que cada niño percibe su identidad y su estado emocional. Como docente en formación, pude ver que la actividad no solo tenía valor en el ámbito artístico, sino también en el desarrollo socioemocional ya que también promovía la empatía, el respeto y la colaboración entre los discentes,. Estos aspectos son fundamentales para fortalecer la sana convivencia dentro del aula, permitiendo que los menores se expresen y escuchen unos a otros, resuelvan conflictos que pudieran presentarse y compartan materiales utilizados en la actividad.

Además, así como nos menciona Bisquerra (2009), el desarrollo de la competencia emocional dentro de los contextos educativos permite la construcción de los entornos seguros, en este caso los niños desarrollaron un ambiente de seguridad al presentar y expresar los trabajos realizados con sus pares, así como los entornos cooperativos, en este caso el compartir materiales y escuchar los momentos de cada uno de sus compañeros, el incentivar la creatividad y el trabajo colaborativos permiten que se genere una herramienta eficaz para fomentar valores sociales y emocionales, fortaleciendo la sana convivencia en el aula.

Cada niño utilizó los materiales a su manera, lo que indica la importancia de respetar la individualidad de cada estudiante. Los niños no solo estaban creando una figura, sino que estaban construyendo un "yo" simbólico a través de la representación visual.

Algunos niños usaron más elementos de lo esperado, lo que pudo reflejar un mayor deseo de expresarse, mientras que otros optaron por una representación más sencilla, lo que puede ser una indicación de un temperamento más tranquilo o una necesidad de más tiempo para explorar sus emociones. Lo que aprendí de esta explicación es que, al ofrecerles libertad en la elección de los materiales, estaba fomentando la autonomía y el reconocimiento de su propio ser desde una perspectiva positiva, sin limitaciones impuestas por la visión adulta sobre cómo deberían verse o sentirse.

Como nos menciona Ibarrola (2016), cuando los discentes tienen la posibilidad de tomar decisiones desde un entorno seguro y respetuoso, se fortalece su autoestima, su autoconocimiento y su sentido de competencia. Esta libertad creativa permite que la expresión sea auténtica, creando así una conexión con sus emociones y desarrollando su identidad sin ningún juicio externo que limite su proceso. Así también nos refiere que el respeto por los ritmos y elecciones individuales genera y favorece un desarrollo emocional saludable, puesto que los estudiantes se sienten valorados y aceptados tal y como son.

Fase de Confrontación:

En la confrontación, se invita a reflexionar sobre lo que podría haberse hecho de manera diferente o lo que las experiencias pueden enseñar. Al observar el comportamiento de los niños durante la actividad, surgió una pregunta importante:

¿estaba proporcionando a los niños suficientes oportunidades para expresar su identidad de forma continua, o fue esta solo una actividad aislada?, ya que dentro de la aplicación de la actividad, se presentó un caso:

- **Alumna 10:** Maestra, cómo debo usar cada material
- **Df:** Tu lo utilizarás como quieras, es una actividad libre
- **Alumna 10:** ¿Pero la plastilina como la utilizo?, ¿Dónde la pongo?
- **Df:** Puedes colocarla como tú decidas, es una actividad libre, todo el material lo pondrás donde tú decidas
- **Alumna 10:** Bueno maestra

(Diario de trabajo docente, marzo, 2025)

La inseguridad de esta alumna puede estar relacionada con un estilo de aprendizaje estructurado, en el cual las indicaciones claras le proporcionan seguridad. Esto destaca la importancia de reconocer que no todos los niños responden del mismo modo a las propuestas abiertas. Según Rogers (1969), el aprendizaje significativo ocurre cuando hay un equilibrio entre libertad y contención, lo cual implica ajustar las estrategias pedagógicas a las necesidades individuales.

A pesar de esta situación se logró identificar que realmente la actividad fue valiosa para mostrar cómo los niños se perciben en un momento específico, me hizo pensar en la importancia de crear un entorno donde los niños puedan reflexionar sobre su identidad de manera recurrente y en diferentes contextos.

Además, al reflexionar sobre la dinámica grupal, noté que algunos niños se sintieron más cómodos compartiendo sus sentimientos con los demás, mientras que otros preferían mantener su creación más privada. Esto me recordó la importancia de respetar la individualidad de cada niño, permitiendo que se exprese de manera autónoma y sin presiones sociales. Aquí surgió también la pregunta sobre cómo podríamos mejorar la actividad para incluir la oportunidad de que los niños puedan

verbalizar de forma más clara sus pensamientos y emociones, brindándoles el espacio necesario para el desarrollo de sus habilidades comunicativas.

Fase de Transformación:

La fase de transformación se refiere a cómo se pueden aplicar los aprendizajes obtenidos para futuras experiencias. Después de observar la actividad y reflexionar sobre ella, llegué a la conclusión de que esta actividad debe ser solo el inicio de un proceso más profundo de autoconocimiento y expresión emocional. El ciclo reflexivo de Smith me ayudó a entender que la clave está en permitir a los niños explorar su identidad de manera constante, brindando espacio para la creatividad, pero también para la reflexión verbal y emocional.

Como docente en formación, debo seguir aprendiendo a observar los comportamientos de los niños con una mirada abierta y receptiva, prestando atención a las señales emocionales que surgen durante actividades de este tipo. Además, debería considerar integrar momentos de conversación donde los niños puedan explicar lo que sienten y piensan al respecto de sus representaciones, lo cual fortalecería el vínculo entre la expresión emocional y la comunicación verbal.

La actividad "¿Cómo soy?" no sólo fue un ejercicio de expresión artística, sino una ventana a los sentimientos y percepciones de los niños sobre sí mismos. Al aplicar el ciclo reflexivo de Smith, (1991) pude obtener una comprensión más profunda sobre cómo los niños construyen su identidad, cómo pueden experimentar emociones diversas en el mismo momento y cómo, como docentes, debemos crear entornos seguros y estimulantes que permitan a los niños explorar su ser de manera continua.

Este tipo de actividades son fundamentales en la educación preescolar, ya que además de contribuir al desarrollo de habilidades motrices y artísticas, ofrecen una

oportunidad invaluable para el desarrollo emocional y social. Para futuras ocasiones, es necesario seguir enriqueciendo estas experiencias con más momentos de reflexión verbal y emocional, creando un ambiente inclusivo que permita a cada niño expresar su identidad de manera libre y auténtica.

Actividad 5 : La caja de las emociones

Fecha de aplicación: Miércoles 26 de marzo del 2025. Se registró la asistencia de 13 alumnos de los 19 que conforman el grupo.

Campo formativo: Lenguajes

Contenido: Expresión de emociones y experiencias, en igualdad de oportunidades, apoyándose de recursos gráficos personales y de los lenguajes artísticos.

Proceso de desarrollo de aprendizaje que se busca favorecer: Explica a sus pares u otras personas, alguna emoción, experiencia o persona que quiso representar, a partir de las marcas gráficas o símbolos que registró, por ejemplo: ‘aquí dice que estoy feliz’.

Estrategia de intervención: Juego simbólico (ver anexo 14)

Fase de Descripción:

Como primera etapa del Ciclo Reflexivo de Smith (1991), se permite documentar de forma detallada lo sucedido en la experiencia educativa. Esta fase es clave para recoger información objetiva sobre lo que ocurrió durante la actividad, identificar patrones y prepararse para analizar las decisiones tomadas en el momento.

Durante mi estancia en el jardín de niños Angelita Martínez Ortiz, implementé una actividad diseñada para que los niños pudieran reconocer y verbalizar emociones básicas. Preparé una caja decorada con colores vivos y texturas llamativas, en su interior

coloqué pelotas pequeñas, cada una representando una emoción: alegría (amarillo), tristeza (azul), enojo (rojo), miedo (negro) y vergüenza (rosa). Las pelotas tenían también caritas dibujadas que expresaban la emoción.

Organizamos una rueda con los niños y puse música suave y alegre. Mientras la música sonaba, los niños pasaban la caja de mano en mano con entusiasmo. Al detenerse la música, el niño que sostenía la caja debía extraer una pelota, observar su expresión y color, identificar la emoción, y luego compartir una situación en la que se sintiera así.

- **Alumno 1:** (sacó la pelota roja)
- **Df:** ¿Qué emoción crees que representa esta pelota?
- **Alumno 1:** Es enojo. Me enojé cuando no me dejaron jugar con el coche rojo en mi casa.
- **Df:** ¿Qué hiciste cuando te enojaste?
- **Alumno 1:** Tiré los juguetes y lloré.

(Diario de trabajo docente, marzo, 2025)

Este momento permitió al alumno 1 identificar su emoción y verbalizar una conducta derivada del enojo. Esto es parte del proceso de autorregulación emocional descrito por Bisquerra (2000), quien resalta la importancia de expresar emociones como paso previo a gestionarlas adecuadamente.

Posteriormente se presentó el siguiente momento en el cual una alumna logra identificar una situación que la pusiera triste:

- **Alumna 2** (sacó la pelota azul)
- **Df:** ¿Qué ves en esta carita?
- **Alumna 2:** Está triste. Yo me puse así cuando mi mamá no vino por mí a la escuela.
- **Df:** Gracias por compartirlo, ¿qué hiciste después?
- **Alumna 2:** La seño me abrazó y luego jugué .

(Diario de trabajo docente, marzo, 2025)

En esta situación se logra observar como la alumna 2 conectó la emoción con un hecho real y recordó cómo fue contenida emocionalmente. Según Noddings (2006), el cuidado y la empatía del adulto generan confianza y favorecen el desarrollo emocional. Así también se observó el proceso en otros alumno el cual tuvo que reconocer otra emoción diferente:

- **Alumno 3:** (sacó la pelota negra)
- **Df:** ¿Cómo crees que se siente esta carita?
- **Alumno 3:** Tiene miedo. A mí me da miedo la oscuridad. No puedo dormir sin mi peluche.
- **Df:** Gracias por confiar. ¿Tu peluche te hace sentir más tranquilo?
- **Alumno 3:** Sí, es como un amigo.

(Diario de trabajo docente, marzo, 2025)

En este caso, se logra identificar la representación del miedo a través de objetos transicionales, como el peluche, lo cual evidencia un mecanismo de afrontamiento positivo. Esta expresión desde la expresión artística y el juego simbólico permite al niño proyectar sus emociones, facilitando el reconocimiento y manejo de las mismas. Lo anterior se vincula con la teoría del apego de Bowlby (2004), en el cual el niño busca seguridad emocional a través de objetos simbólicos. Al favorecer estas manifestaciones emocionales se promueve no solo el desarrollo emocional individual, sino también una sana convivencia, puesto que los discentes aprenden a comprenderse a sí mismos y a los demás, fortaleciendo el respeto, la empatía y por tal el vínculo dentro del aula.

Conforme los alumnos realizaban la actividad se logró identificar cómo los discentes relacionan las vivencias con las situaciones que el contexto escolar les

presenta. lo cual contribuye el fortalecimiento de la sana convivencia, ya que al expresar sus emociones se fomento la empatía y el respeto, así como el trabajo de la paciencia al esperar la participación de cada integrante del grupo:

- _ **Alumna 3:** (sacó la pelota amarilla)
- _ **Df:** ¿Qué emoción es esta?
- _ **Alumna 3:** Es alegría. Me puse así cuando mi papá me trajo un pastel de unicornio.
- _ **Df:** ¿Cómo sabes que estabas alegre?
- _ **Alumna 3:** Porque sonreí mucho y quería abrazar a todos.

(Diario de trabajo docente, marzo, 2025)

Durante la participación los discentes esperaban sus turnos a pesar de la intención participativa. En este apartado se logra ver como la alumna 3 asoció su emoción con manifestaciones físicas (sonreír, abrazar), lo cual forma parte de la alfabetización emocional, donde los niños aprenden a reconocer los signos externos de las emociones así como nos menciona Goleman (1996).

- _ **Alumno 4:** (sacó la pelota rosa)
- _ **Df:** ¿Qué crees que está sintiendo esta carita?
- _ **Alumno 4:** Vergüenza... Me dio vergüenza cuando me equivoqué en la canción del festival.
- _ **Df:** ¿Y qué hiciste?
- _ **Alumno 4:** Me tapé la cara, pero mi mamá me dijo que lo hice bien.

(Diario de trabajo docente, marzo, 2025)

La vergüenza surge de la percepción del juicio de los otros. El alumno 4 mostró conciencia del error y búsqueda de validación afectiva. Esto refleja el desarrollo del yo social y emocional, conforme a lo planteado por Erikson (1950) sobre la etapa de iniciativa vs. culpa.

Fase de Explicación:

Esta fase me permite identificar las razones detrás de las acciones tomadas, considerando marcos teóricos y principios pedagógicos que sustentan la práctica. Es el momento para vincular lo observado con conocimientos previos, y entender el porqué de los resultados obtenidos.

Elegí esta actividad con base en mi conocimiento previo sobre el desarrollo socioemocional en la infancia. Según Bisquerra (2000), la educación emocional debe iniciarse desde los primeros años, ya que es en esta etapa donde se forman las bases para la gestión de emociones, la empatía y la convivencia social. Desde el punto de vista curricular, esta actividad responde a los objetivos del campo formativo de Educación Socioemocional y Lenguaje Oral, propuestos por la SEP (2017), los cuales promueven que los niños expresen sus sentimientos y escuchen a los demás.

El juego fue elegido como vehículo principal ya que como nos mencionan Lowenfeld y Brittain (1975), el juego simbólico permite que los niños elaboren sus emociones y conflictos internos en un entorno seguro, lo cual es fundamental para el desarrollo emocional. Esta elaboración emocional, facilitada a través del arte, no solo favorece el reconocimiento de los sentimientos propios, sino que también permite empatizar con las demás personas que integran su contexto educativo, específicamente sus compañeros de grupo, siendo este un aspecto esencial para una sana convivencia. Además, el uso de música, colores y elementos táctiles facilita la conexión emocional y sensorial, como plantean Káparti y Gaul (2015), promoviendo así un aprendizaje integral que involucra cuerpo, mente y emociones. Estas expresiones artísticas actúan como canales comunicativos no verbales que ayudan a construir relaciones positivas, generar ambientes de respeto mutuo y fomentar el entendimiento emocional entre pares. Es de esta manera en la cual el arte se convierte en una herramienta pedagógica efectiva

para reconocer y favorecer las emociones, contribuyendo activamente a un ambiente escolar más empático, inclusivo y respetuoso.

Fase de Confrontación:

En esta etapa se contrastan los resultados obtenidos con las expectativas iniciales. Se identifican aciertos, dificultades y posibles limitaciones de la actividad. Es una oportunidad para realizar un análisis crítico del proceso. A pesar del entusiasmo general, observé algunas áreas de mejora. Por ejemplo, un par de niños no lograban identificar la emoción al sacar la pelota, y requerían que yo les mencionara varias opciones antes de reconocerla. En otros casos, los niños identificaban la emoción pero no podían verbalizar la situación vivida, lo que generaba incomodidad o silencio.

Además, el tiempo planeado no fue suficiente para que todos los niños compartieran con calma, lo que provocó cierta ansiedad en quienes quedaron al final. También noté que algunos niños repetían las situaciones de sus compañeros, lo que podría indicar una comprensión parcial o la necesidad de mayor apoyo verbal y emocional. En general, sentí que la actividad fue exitosa para comenzar un trabajo emocional en el aula, pero también identifiqué la necesidad de integrar actividades previas que introduzcan vocabulario emocional y generen confianza para hablar de sí mismos.

Fase de Transformación:

Esta fase implica proyectar cambios futuros a partir del aprendizaje obtenido. Aquí se diseñan nuevas estrategias para enriquecer la práctica docente y mejorar la experiencia educativa en función de los resultados obtenidos.

Propuestas de mejora:

- Pre-actividades de sensibilización emocional: Realizar antes de la actividad principal pequeños ejercicios de identificación emocional con tarjetas, cuentos o canciones. Esto permitirá ampliar el vocabulario emocional del grupo.
- Apoyos visuales accesibles: Incorporar un póster grande con emociones y ejemplos cotidianos para que los niños puedan consultar durante la actividad, fortaleciendo su autonomía.
- Diversificación de formas de expresión: Permitir que los niños que aún no se sienten cómodos hablando puedan expresar la emoción a través de dibujos, gestos o juegos de roles.
- Extensión del tiempo: Ampliar la duración de la actividad o dividirla en dos sesiones, para asegurar que todos participen sin prisa y se sientan escuchados.
- Involucrar a las familias: Proponer como tarea que los niños cuenten a sus familias una emoción que sintieron ese día y la representen juntos. Esto ayuda a fortalecer el lazo escuela-hogar y a reforzar la expresión emocional en contextos reales.

Como docente en formación, esta experiencia me permitió comprender que educar las emociones es tanto una tarea pedagógica como ética. Acompañar a los niños en la identificación de lo que sienten no solo mejora su conducta o convivencia, sino que les otorga herramientas para la vida.

La Caja de las Emociones me permitió entrar en contacto con un universo interno que muchas veces se silencia en el aula. Como señala Fierro (2003) en su dimensión valoral, el docente no solo enseña, sino que forma con el ejemplo y la ética, generando espacios de confianza donde los alumnos puedan ser y sentirse seguros.

Transformar la práctica docente desde esta perspectiva es, sin duda, una apuesta por una escuela más humana y consciente.

3.3 Evaluación y resultados de la aplicación de la propuesta.

En el presente apartado se da cuenta del cumplimiento del objetivo general, así como de los objetivos específicos, respecto a los logros alcanzados en el reconocimiento y favorecimiento de las emociones en los alumnos atendidos durante la práctica intensiva realizada en el Jardín de Niños Angelita Martínez Ortiz. La intervención se desarrolló a partir de un enfoque centrado en el tema de estudio: *Reconocer y favorecer las emociones a través de las expresiones artísticas para una sana convivencia*, empleando como estrategia principal la expresión artística, entendida como un canal legítimo de comunicación no verbal que permite a los niños proyectar su mundo interno, procesar emociones y construir relaciones positivas con los demás. El propósito fue fortalecer la sana convivencia, aspecto esencial para garantizar un entorno escolar emocionalmente seguro y propicio para el aprendizaje significativo.

La intervención se estructuró en tres momentos claves: antes, durante y después, lo que permitió una reflexión profunda sobre los avances individuales y colectivos del grupo. Antes de la intervención, se realizó una evaluación diagnóstica que permitió identificar que un alto porcentaje de los niños presentaban dificultades en el reconocimiento, expresión y regulación de emociones básicas, como la alegría, el enojo, la tristeza y el miedo. Muchos alumnos no lograban verbalizar cómo se sentían ni relacionar sus emociones con situaciones cotidianas, lo que generaba conflictos frecuentes y limitaba una convivencia armónica. Esta etapa fue fundamental para reconocer la necesidad urgente de trabajar el aspecto emocional de manera intencionada

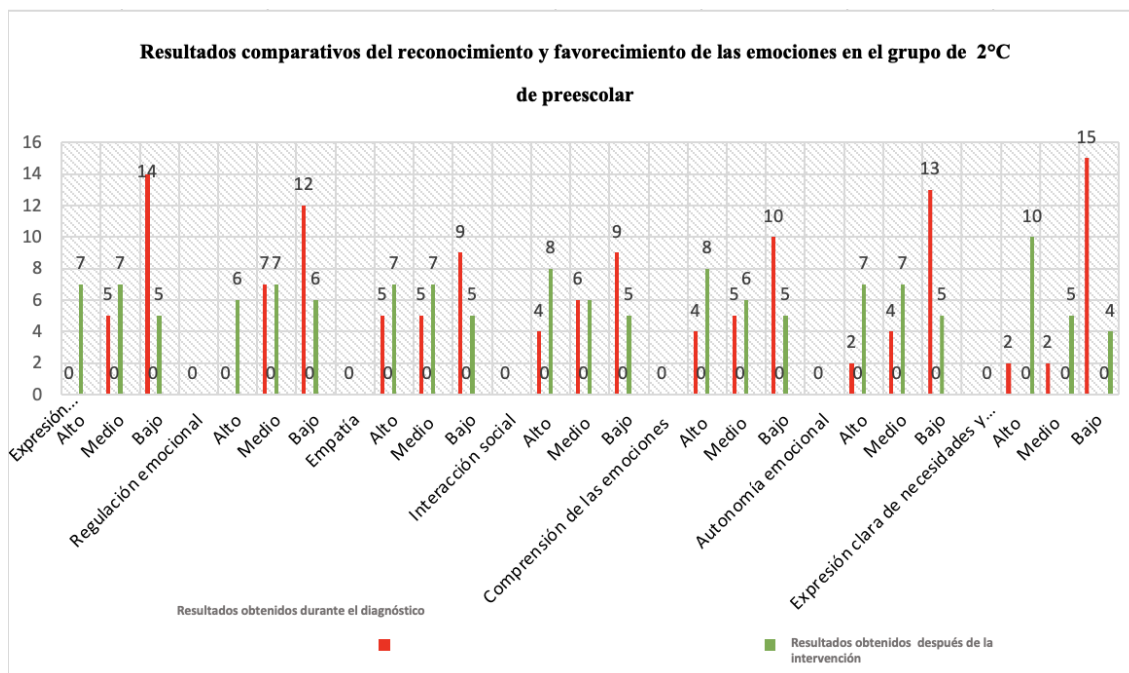
desde el aula, utilizando metodologías activas que permitieran a los niños expresarse libremente.

Durante la intervención, se diseñaron y aplicaron diversas actividades basadas en el arte como medio expresivo: pintura libre, modelado con masa, creación de autorretratos sensoriales y juegos de identificación emocional con colores, música y movimiento. Estas estrategias permitieron a los alumnos explorar sus emociones de forma segura, expresarlas a través de materiales y formas simbólicas, y desarrollar progresivamente su vocabulario emocional. La docente en formación acompañó este proceso promoviendo la reflexión individual, validando las emociones de cada niño, y fomentando la empatía y el respeto hacia los demás. De este modo, el arte no solo se convirtió en una herramienta de expresión, sino también en una estrategia pedagógica para la autorregulación emocional y la mejora de la convivencia.

Después de la intervención, se llevó a cabo una evaluación final que permitió observar cambios positivos en la mayoría de los alumnos, lo que se aprecia en la cuantificación de resultados (gráficas) de la figura 1. Al finalizar la intervención se logró una reducción significativa de las dificultades emocionales, y una mayor disposición de los niños para hablar sobre sus emociones, identificar las de sus compañeros y actuar con mayor respeto dentro del grupo. Estos logros reflejan el cumplimiento de los objetivos propuestos y validan la pertinencia del enfoque trabajado.

Figura 1.

Resultados finales comparativos al diagnóstico



Elaboración propia (2025)

En esta gráfica representada en la figura 1, se pueden observar algunos cambios en cuanto al reconocimiento y favorecimiento de las emociones en los discentes del grupo con el que trabajé en el presente ciclo escolar, a pesar de que aún hay mucho que trabajar, se evidencian logros que ayudarán a continuar el proceso; en este sentido se puede ver que al inicio del ciclo escolar 14 niños no expresaban sus emociones pero al final de la intervención 7 de ellos lo lograron y otros siguen en el proceso, por lo que es necesario reconocer que están avanzando en ello; por otro lado, también al inicio del curso ningún alumno mostraba regulación emocional y al término del trabajo realizado 6 discentes pudieron regularse quedando en proceso de hacerlo el resto de grupo; cabe señalar que hubo una disminución de la cantidad de niños que al inicio sí regulaban sus emociones, y que esto tiene que ver con el ausentismo escolar.

En cuanto a la empatía también aumentó el número de alumnos que lograron generarla, se sumaron 2 más, y de aquellos que están en proceso, disminuyendo el total de aquellos que requieren seguir fortaleciendo; en las interacciones sociales se logra identificar el avance ya que de 4 alumnos que tenían mayor interacción al inicio, ahora son 8, quedando algunos en proceso.

Respecto a la comprensión de las emociones se logra visualizar un avance significativo, ya que anteriormente 10 alumnos no lograban integrarlo, conforme se fue avanzando esta cifra disminuyó a la mitad, se fue identificando una mejora constante, generando así un resultado positivo de 8 alumnos, y algunos aún en proceso.

En referencia a la autonomía emocional se obtuvo un avance gratificante, ya que de 13 alumnos que no lo tenían trabajado, 7 de ellos presentaron un crecimiento, 7 aún en proceso y 5 con necesidad de apoyo.

Por último la expresión clara de necesidades y emociones fue la valoración que presentó un cambio más radical al identificarse un crecimiento considerable ya que, de 15 alumnos que no presentaban reconocimiento del aspecto, únicamente 4 aún manifiestan necesidad de apoyo, 10 lo tienen trabajado y 5 se encuentran en proceso

En síntesis, la propuesta centrada en reconocer y favorecer las emociones a través de las expresiones artísticas demostró ser efectiva para promover una sana convivencia, entendida no solo como la ausencia de conflictos, sino como la construcción activa de vínculos positivos, respetuosos y empáticos. El arte actuó como un puente entre la emoción y la palabra, permitiendo que los alumnos se conocieran a sí mismos, compartieran sus sentimientos y se sintieran comprendidos y valorados. Esta experiencia permitió constatar que, cuando se prioriza el desarrollo emocional en el aula, se transforma el ambiente educativo y se favorece el bienestar integral de todos los actores.

Conclusiones

Finalizar este informe de prácticas representa para mí mucho más que un cierre académico: es la culminación de un proceso de profundo aprendizaje, crecimiento y transformación personal y profesional. Al mirar atrás, reconozco que este trabajo no solo me permitió desarrollar habilidades docentes, sino que también me impulsó a resignificar mi papel en el aula y mi responsabilidad en el acompañamiento emocional de los niños y niñas desde una edad temprana.

Todo el proceso se desarrolló bajo una planificación intencionada que me llevó a indagar en diversas teorías sobre las emociones y el arte, seleccionando aquellas que ofrecieran fundamentos científicos sólidos para comprender cómo ambos elementos pueden converger pedagógicamente. Esta revisión teórica fue clave para diseñar propuestas educativas pertinentes y significativas, centradas en el reconocimiento, la expresión y la regulación emocional desde una perspectiva integral.

Una de las experiencias más enriquecedoras fue observar cómo, a través de la expresión artística, los pequeños lograban canalizar y comunicar emociones que de otro modo podrían haber permanecido reprimidas o mal comprendidas (ver anexo 8). Me impactó positivamente ver cómo actividades aparentemente simples (dibujar, modelar, pintar, meditar) se convirtieron en escenarios de liberación emocional y de construcción de vínculos auténticos. Estas acciones permitieron que los alumnos comenzaran a identificar y controlar sus emociones, favoreciendo una interacción grupal más respetuosa y empática.

Además, pude constatar cómo estas actividades impulsaron un ambiente de sana convivencia, en el que se fortalecieron el respeto, la escucha activa y la empatía. La aplicación de estas estrategias artísticas no solo mejoró el clima del aula, sino que también permitió que los alumnos desarrollaran habilidades sociales que son

fundamentales para una interacción armoniosa. La participación activa y positiva de los niños durante las sesiones mostró el impacto favorable que tiene integrar lo emocional y lo artístico en la enseñanza preescolar.

Estos momentos me confirmaron que el arte no es un lujo ni un adorno curricular, sino un pilar esencial para el desarrollo integral del ser humano, tal como lo señalan autores como Eisner (2004), quien defiende el valor de las artes para enriquecer la experiencia educativa y formar individuos más sensibles y reflexivos.

Sin embargo, también enfrenté retos importantes. No todos los niños estaban familiarizados con la libre expresión emocional, y en algunos casos influyeron factores contextuales como normas familiares estrictas, creencias culturales o incluso la propia resistencia al cambio. Esto me llevó a reflexionar profundamente sobre la necesidad de crear ambientes escolares más empáticos y abiertos, donde se valide lo que los niños sienten sin juicios ni estigmas. Reconocer que detrás de una conducta puede haber una emoción no reconocida o no atendida fue una lección invaluable.

Desde esta vivencia como docente en formación, recomiendo a futuras generaciones de educadores considerar seriamente el componente emocional dentro de sus planeaciones y prácticas diarias. No basta con enseñar contenidos académicos; se trata de educar personas completas. Y en ese proceso, el manejo asertivo de las emociones no solo es un fin, sino un medio para lograr aprendizajes más significativos, relaciones más sanas y una comunidad escolar más humana.

Además, recomiendo no subestimar el poder del acompañamiento. La guía respetuosa de la docente titular fue clave en el clima emocional del grupo y en mi propia experiencia formativa. En ella encontré un modelo de contención y respeto que marcó el camino que deseo seguir.

Finalizo esta etapa convencida de que las emociones no deben postergarse ni ignorarse en el proceso educativo. Desde la fundamentación teórica de Goleman (1995), quien habla de la inteligencia emocional como un factor decisivo en el éxito personal y social, hasta las prácticas cotidianas dentro del aula, queda claro que trabajar este aspecto desde preescolar no es solo deseable, sino urgente.

Este informe, más allá de cumplir con el objetivo de acreditar mi proceso de titulación, es también un testimonio de mi compromiso con una educación más consciente, sensible y humana. Espero que pueda servir de guía o inspiración a otros docentes que, como yo, buscan transformar su mirada y su práctica desde la raíz.

*¡Que la aventura de educar continúe, ahora con más herramientas, con más conciencia
y con más corazón!.*

Referencias

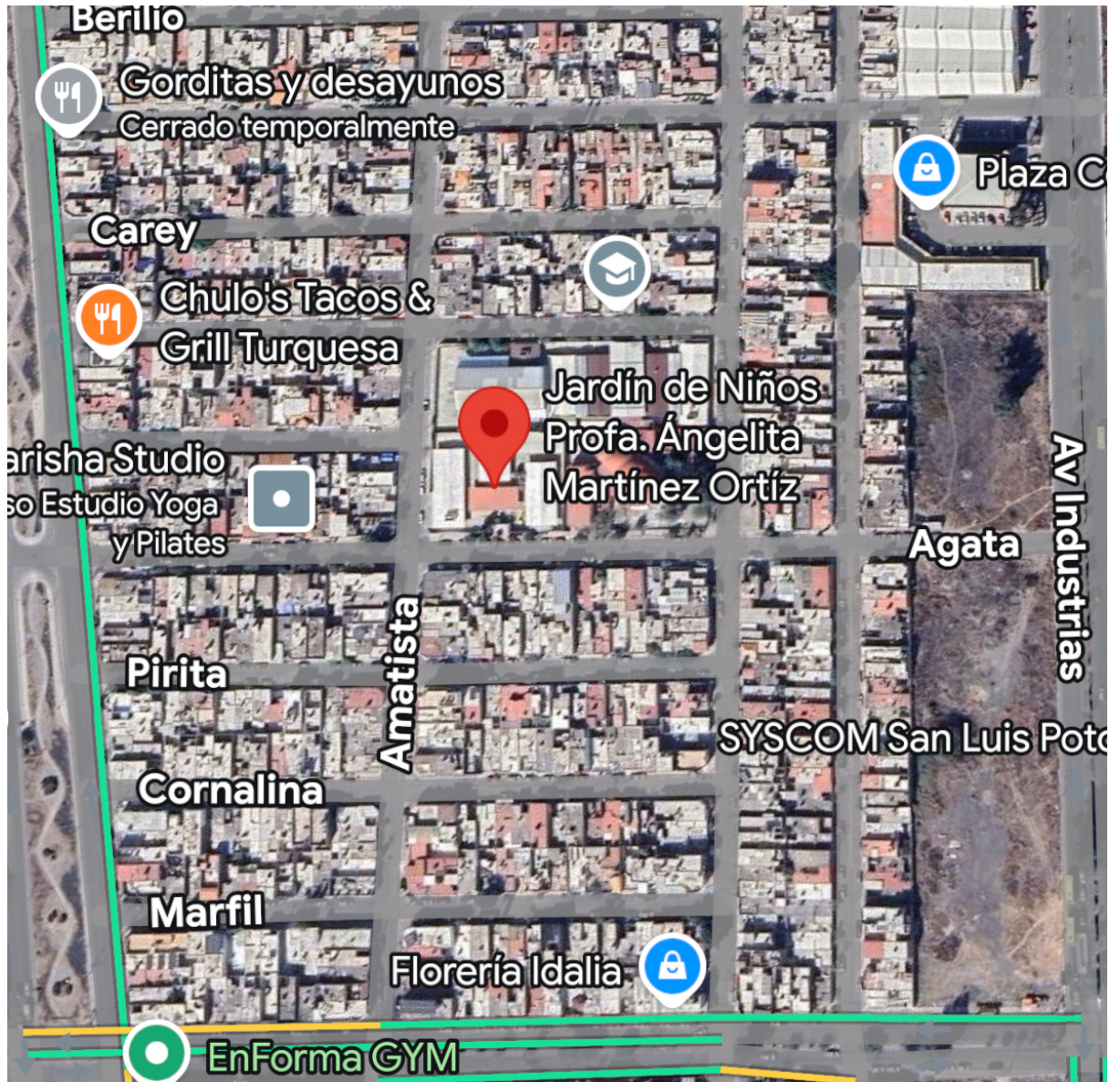
- Agenda 2030. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Organización de las Naciones Unidas.
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Arnheim, R. (1986). *El pensamiento visual* (R. Masera, Trad.). Ediciones Paidós.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Bisquerra, R. (2009). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Wolters Kluwer Educación.
- Bowlby, J. (2004). *El apego y la pérdida: Volumen 1. El apego* (4.^a ed., M. Fernández Ibañez, Trad.). Morata.
- Bruner, J. (1996). *La educación, puerta de la cultura*. Gedisa.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia* (J. Claramonte, Trad. y pról.). Ediciones Paidós Ibérica.
- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes en la transformación de la conciencia*. Paidós.
(Obra original publicada en 2002)
- Fierro, C. (2003). *El maestro y los valores en la escuela*. SEP / Plaza y Valdés.
- Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas, A. (2009). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la reflexión y el trabajo colaborativo*. SEP / Pearson Educación.
- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples* (6.^a ed.). Fondo de Cultura Económica.

- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación: ensayos sobre educación, arte y cambio social*
- Kabat-Zinn, J. (2016). *Vivir con plenitud las crisis: Cómo utilizar la sabiduría del cuerpo y la mente para afrontar el estrés, el dolor y la enfermedad* (19.^a ed., A. Jofré, Trad.). Editorial Kairós. (Obra original publicada en 1990) Alcanzar el potencial máximo de felicidad. Editorial Vergara.
- Kárpáti, A., y Gaul, E. (2015). *The Role of Visual Arts in Developing Emotional Intelligence*. In D. Jindal-Snape y E. Hannah (Eds.), *Exploring Emotional Intelligence: Conceptual and Applied Issues*.
- Ley General de Educación. (2019). *Diario Oficial de la Federación*. Secretaría de Gobernación, México.
https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf
- Lowenfeld, V., y Brittain, W. L. (1975). *Desarrollo de la capacidad creadora* (6^a ed.). Trillas. (Obra original publicada en 1947)
- Montoya, D., y Acevedo, L. (2010). *Pausas activas: estrategias para mejorar el bienestar físico en el trabajo*. Revista CES Salud Pública.
- Noddings, N. (2006). *El reto de cuidar en la escuela: Un enfoque alternativo para la educación*. Narcea.
 (Obra original publicada en 2005)
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2010). *Recomendaciones mundiales sobre actividad física para la salud*.
- Piaget, J. (1972). *Psicología y pedagogía*. Ariel.
- Rogers, C. R. (1973). *Libertad y creatividad en la educación*. Paidós.
 (Obra original publicada en 1969 como "Freedom to Learn")

- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica: Educación preescolar*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. SEP.
<https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2020). *Nueva Escuela Mexicana. Fundamentos y principios rectores*. Dirección General de Desarrollo Curricular.
- Seligman, M. E. P. (2002). *La auténtica felicidad: Usar la nueva psicología positiva para alcanzar el potencial máximo de felicidad*. Editorial Vergara.
- Smith, M. K. (2011). *Donald Schön: aprendizaje, reflexión y cambio*. En la *Enciclopedia de pedagogía y educación informal*. Recuperado de <https://infed.org/mobi/donald-schon-learning-reflection-change/>
- Tenti Fanfani, E. (2007). *El oficio de docente: Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Siglo XXI Editores.
- UNESCO. (2020). *Educación socioemocional: Una necesidad para el siglo XXI*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373921>
- UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
(Obra original publicada en inglés en 1978 como *Mind in Society*)
- Winner, E., Goldstein, T. R., y Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education*. OECD Publishing

Anexos

Anexo 1: Ubicación Jardín de Niños Angelita Martínez Ortiz



(Foto de Google map)

Anexo 2: Croquis del Jardín de Niños Angelita Martínez Ortiz



(imagen de elaboración propia en colaboración con otras docentes en formación)

Anexo 3: Actividades Diagnósticas:

Actividad 1:

CAMPO: Lenguajes	CONTENIDO: Comunicación oral de necesidades, emociones, gustos, ideas y saberes, a través de los diversos lenguajes, desde una perspectiva comunitaria.	PDA: Manifiesta oralmente y de manera clara necesidades, emociones, gustos, preferencias e ideas, que construye en la convivencia diaria, y se da a entender apoyándose de distintos lenguajes.
	Nombre de la actividad: ¿Cómo nos sentimos? Inicio: Para iniciar la actividad se retomará la actividad realizada previamente, cuestionando a los discentes respecto a: ¿Por qué les gustan los deportes mencionados en la actividad anterior? ¿Por qué es bueno realizar estos deportes? ¿De qué manera los hace sentir? Se realizará una pequeña reflexión de manera grupal con las respuestas de los alumnos a las tres preguntas mencionadas anteriormente. Desarrollo: Posteriormente a la realización de los cuestionamientos realizados a los alumnos, se les entregará una hoja en blanco, en la cual los discentes deberán dibujarse realizando el deporte que <u>mas</u> les gusta en dicho dibujo deberá verse reflejada la emoción que les hace sentir, así también se utilizará pintura para "colorear" el trabajo realizado previamente Cierre: Para finalizar la actividad, se les cuestionará a los alumnos respecto a su trabajo, integrando la manera en la cual se sintieron al realizar la actividad, así también se les solicitará que expongan su trabajo realizado, explicando el deporte y la emoción que les hace sentir jugarlo.	Materiales: -Hoja opalina -Lápiz -Pintura

Actividad 2:

CAMPO: Lenguajes	CONTENIDO: Comunicación oral de necesidades, emociones, gustos, ideas y saberes, a través de los diversos lenguajes, desde una perspectiva comunitaria	PDA: Manifiesta oralmente y de manera clara necesidades, emociones, gustos, preferencias e ideas, que construye en la convivencia diaria, y se da a entender apoyándose de distintos lenguajes.
	Nombre de la actividad: ¿De que me sirvió? Inicio: Los alumnos iniciarán la exposición de su actividad realizada previamente, y compartirán las emociones que han sentido al jugar el deporte seleccionado, así también se buscará la selección de emociones tanto positivas como "negativas", permitiendo que los compañeros del grupo aporten si han sentido alguna similitud en el sentir de dichas emociones. Desarrollo: Posteriormente se abrirá un espacio en el cual los alumnos comenzarán a decir nuevamente las emociones, pero también se buscará que digan comentarios positivos respecto a si mismos, esto con la ayuda de un espejo (La docente en formación dará inicio a esta actividad ejemplificando con ella), conforme los alumnos pasen a verse en el espejo, llevarán su dibujo realizado en la actividad anterior. Cada alumno deberá decir al menos 3 comentarios positivos, así también explicarán la importancia del deporte elegido en su vida. Cierre: Para finalizar, se hablará respecto a la importancia de la salud física y la salud emocional en la vida, así también de reconocer el esfuerzo que hace nuestro cuerpo, y la manera en la cual debemos cuidarlo, esto desde la alimentación y los deportes adecuados para el desarrollo de los niños y adultos (la docente en formación de igual manera realizará su aportación ejemplificando la actividad)	Materiales: -Actividad realizada previamente en ¿Cómo nos sentimos? -Espejo

Anexo 4: Rúbrica para Valorar el Desarrollo Emocional en los niños de Educación

Preescolar

Criterio	Bajo (1)	Medio (2)	Alto (3)
Expresión emocional	El niño tiene dificultad para identificar y expresar sus emociones.	El niño expresa algunas emociones, pero puede tener dificultades para identificarlas.	El niño expresa sus emociones de manera clara y apropiada para su edad.
Regulación emocional	El niño tiene dificultades para calmarse cuando está molesto y no controla sus emociones.	El niño a veces tiene dificultades para calmarse, pero puede autorregularse con ayuda.	El niño muestra una buena capacidad para calmarse y manejar sus emociones en situaciones difíciles.
Empatía	El niño muestra poco interés por los sentimientos de los demás.	El niño reconoce las emociones de los demás, pero su respuesta es limitada.	El niño demuestra una comprensión profunda de las emociones de los demás y responde con apoyo.
Interacción social	El niño evita o tiene dificultades para interactuar con otros niños.	El niño interactúa con algunos niños, pero a veces muestra inseguridad.	El niño interactúa con otros niños de manera positiva y muestra habilidades de colaboración.
Comprensión de las emociones	El niño tiene dificultad para identificar y nombrar las emociones de otras personas.	El niño identifica algunas emociones en otros, pero necesita apoyo.	El niño identifica y nombra las emociones de otras personas de manera apropiada.
Autonomía emocional	El niño depende de la ayuda constante de los adultos para manejar sus emociones.	El niño busca ayuda cuando es necesario, pero también intenta manejar sus emociones por sí mismo.	El niño maneja sus emociones de forma autónoma y solo pide ayuda en situaciones excepcionales.
Expresión clara de necesidades y emociones	El niño tiene dificultades para expresar sus necesidades, emociones, gustos, y preferencias de manera clara, ya sea oralmente o mediante otros lenguajes.	El niño tiene dificultades para expresar sus necesidades, emociones, gustos, y preferencias de manera clara, ya sea oralmente o mediante otros lenguajes.	El niño tiene dificultades para expresar sus necesidades, emociones, gustos, y preferencias de manera clara, ya sea oralmente o mediante otros lenguajes.

Anexo 5: Planeación utilizada para actividad 1, meditemos :

CAMPO: Lenguajes	CONTENIDO: Expresión de emociones y experiencias, en igualdad de oportunidades, apoyándose de recursos gráficos personales y de los lenguajes artísticos.	PDA: Explica a sus pares u otras personas, alguna emoción, experiencia o persona que quiso representar, a partir de las marcas gráficas o símbolos que registró, por ejemplo: <i>aquí dice que estoy feliz.</i>
	Nombre de la actividad: Meditemos Inicio: Al regresar del recreo, la docente invitará a los niños a ingresar al aula en silencio y a tomar sus lugares. Se les explicará que realizarán una actividad llamada “<i>Meditemos</i>”, la cual los ayudará a relajarse y sentirse bien antes de continuar con las tareas del día. Se les pedirá que cierren los ojos, crucen los brazos sobre su pecho y adopten una postura cómoda en sus asientos. La docente procurará crear un ambiente tranquilo, bajando la intensidad de la luz y asegurándose de mantener el silencio en el aula. Desarrollo: Una vez que los niños estén listos, se reproducirá una música suave y relajante, seleccionada especialmente para inducir la calma. Mientras suena la música, se escucharán palabras de aliento y frases positivas como: “<i>Eres especial</i>”, “<i>Puedes lograr todo lo que te propones</i>”, “<i>Confía en ti</i>” y “<i>Sigue tu corazón</i>”. Estas afirmaciones estarán diseñadas para fortalecer el amor propio, el autoconcepto y la seguridad emocional. Los niños permanecerán con los ojos cerrados durante algunos minutos, respirando lentamente y permitiendo que la música y las palabras los ayuden a conectar con sus emociones de forma tranquila. Cierre: Al terminar la música, la docente invitará a los niños a abrir los ojos lentamente y a estirarse suavemente. Luego, se generará un espacio breve para que, de manera voluntaria, los niños puedan compartir cómo se sintieron durante la actividad. La docente reforzará la importancia de tomarse un momento para calmarse y escucharse a sí mismos, recordándoles que esto les permitirá convivir mejor con sus compañeros. Finalmente, se reconocerá su participación y se retomarán las actividades escolares en un ambiente más sereno y enfocado	Materiales: -Música relajante Espacio: Salón de clases Tiempo: 20 minutos

Anexo 6: Alumnos en meditación

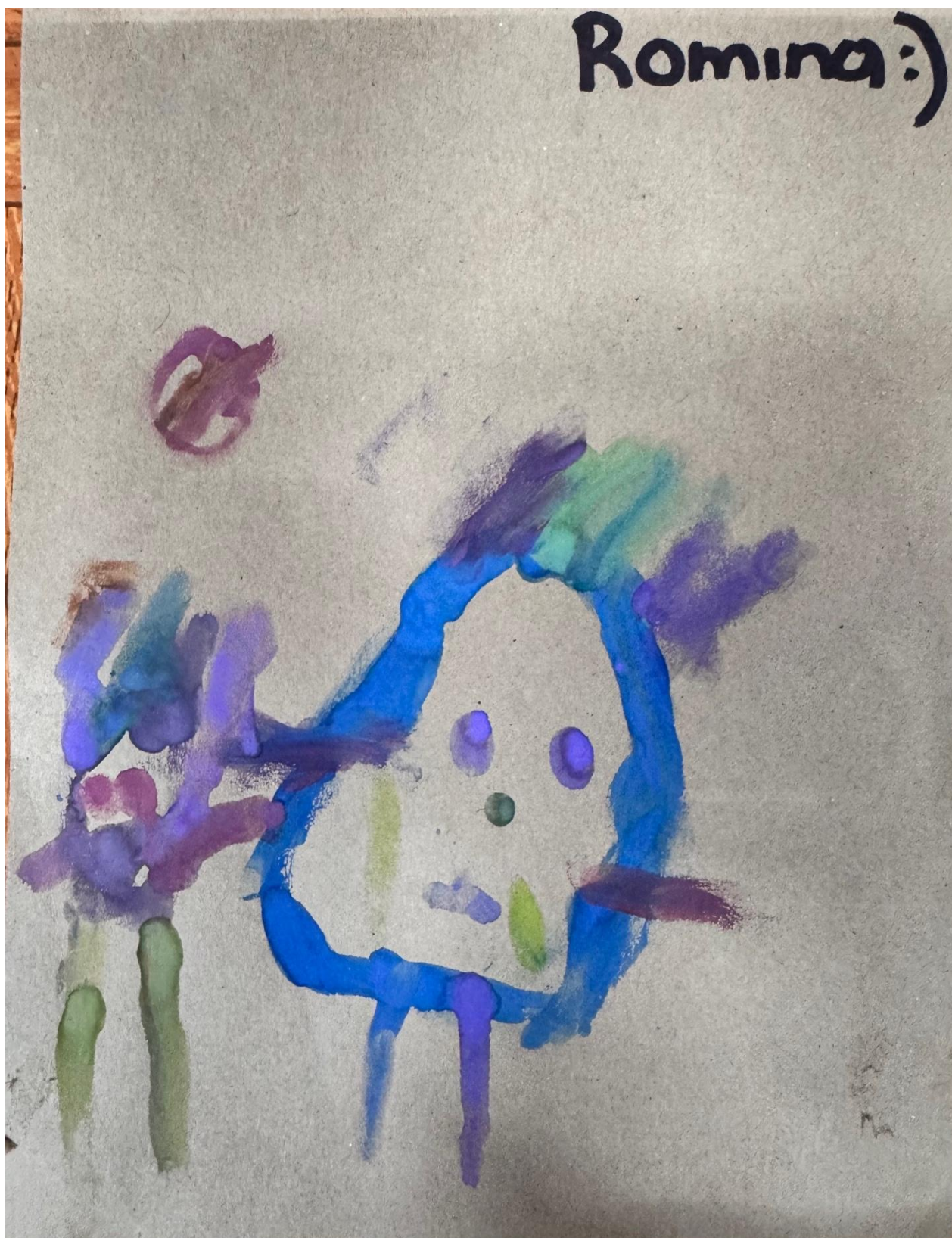


(fotografía tomada en el aula)

Anexo 7: Planeación utilizada para la aplicación de la actividad 2, ¿Cómo nos sentimos?

CAMPO: Lenguajes	CONTENIDO: Expresión de emociones y experiencias, en igualdad de oportunidades, apoyándose de recursos gráficos personales y de los lenguajes artísticos.	PDA: Explica a sus pares u otras personas, alguna emoción, experiencia o persona que quiso representar, a partir de las marcas gráficas o símbolos que registró, por ejemplo: <i>aquí dice que estoy feliz.</i>
	Nombre de la actividad: ¿Cómo nos sentimos? Inicio: La docente en formación iniciará la actividad explicando a los estudiantes que realizarán una pintura libre en la cual podrán expresar cómo se sienten en ese momento. Se les invitará a reflexionar sobre sus emociones, tanto positivas como negativas, y a plasmarlas en una hoja en blanco utilizando el arte como medio de comunicación. Durante esta introducción, se fomentará un ambiente de confianza, dejando claro que no existe una forma correcta de pintar y que lo más importante será que la obra refleje su estado emocional. Desarrollo: A continuación, la docente en formación proporcionará a los niños distintos materiales artísticos para que puedan escoger libremente cuáles desean utilizar. Se les permitirá trabajar sin restricciones en cuanto a estilo, forma o técnica, favoreciendo así la exploración creativa sin presiones externas. Mientras los estudiantes pinten, la docente mantendrá un ambiente tranquilo, posiblemente acompañado de música suave, para facilitar la concentración y la conexión emocional. Durante el proceso, observará de manera respetuosa, brindando apoyo solo cuando sea solicitado, promoviendo la autonomía y la expresión personal de cada niño. El único requisito será que la pintura represente cómo se sienten en ese momento. Cierre: Al terminar la música, la docente invitará a los niños a abrir los ojos lentamente y a estirarse suavemente. Luego, se generará un espacio breve para que, de manera voluntaria, los niños puedan compartir cómo se sintieron durante la actividad. La docente reforzará la importancia de tomarse un momento para calmarse y escucharse a sí mismos, recordándoles que esto les permitirá convivir mejor con sus compañeros. Finalmente, se reconocerá su participación y se retomarán las actividades escolares en un ambiente más sereno y enfocado	Materiales: -Hojas -Acuarelas -Pinceles Espacio: Salón de clases Tiempo: 30 minutos

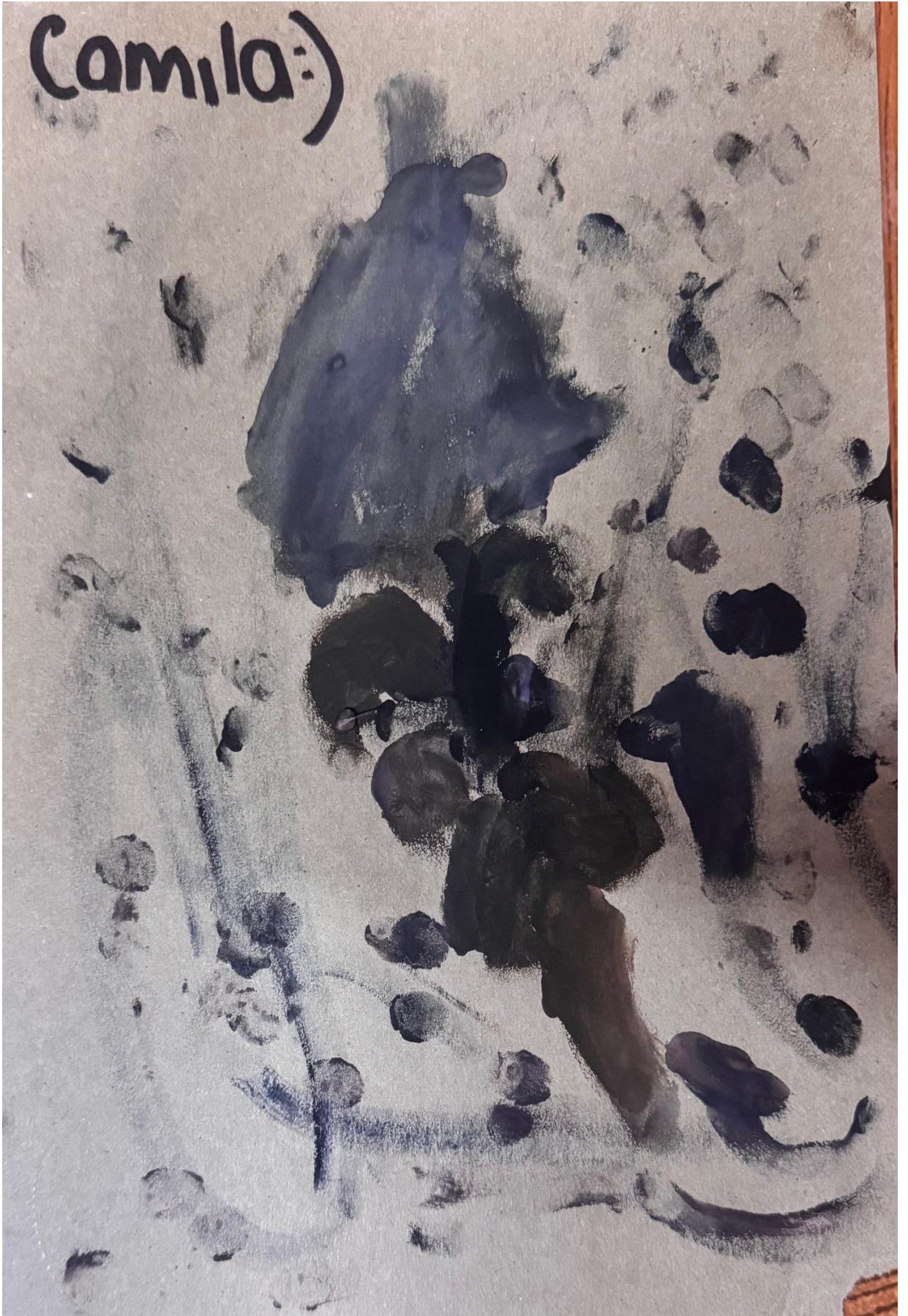
Anexo 8: Trabajo de pintura libre; Se presentan los resultados de las actividades, donde se permite identificar a partir de explicaciones de los alumnos, las emociones y el sentir del día



Julian :)



Camila:)



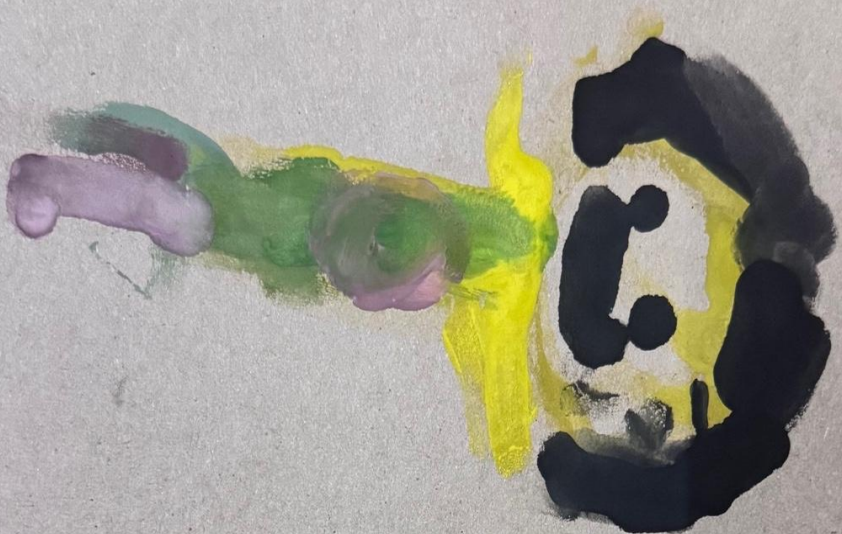
Matias :)



Christian:)



Natalia :)



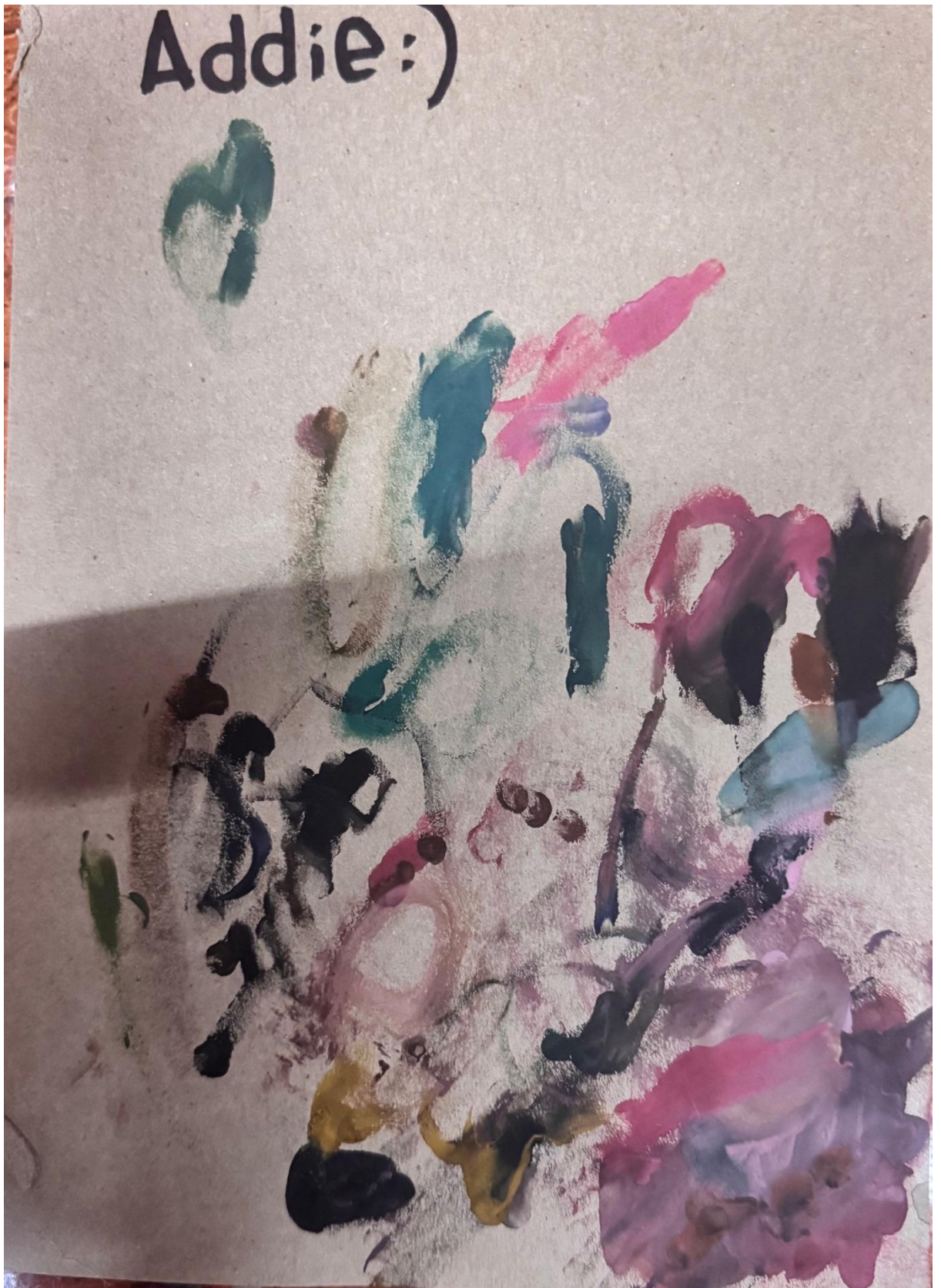


Yissel :)

Samantha



Addie:)



Nathon :)



Anexo 9: Planeación utilizada para la aplicación de actividad 3, masa mágica

CAMPO: Lenguajes	CONTENIDO: Expresión de emociones y experiencias, en igualdad de oportunidades, apoyándose de recursos gráficos personales y de los lenguajes artísticos.	PDA: Explica a sus pares u otras personas, alguna emoción, experiencia o persona que quiso representar, a partir de las marcas gráficas o símbolos que registró, por ejemplo: <i>aquí dice que estoy feliz.</i>
	Nombre de la actividad: Masa mágica Inicio: La docente en formación comenzará la actividad presentando a los niños la propuesta llamada “Masa mágica”. Explicará que elaborarán una masa suave utilizando solo dos ingredientes: bicarbonato de sodio y acondicionador. Se generará un ambiente participativo desde el inicio, permitiendo que cada niño mezcle los ingredientes, experimente con la textura y observe los cambios que ocurren al combinar los materiales. Durante esta fase, la docente motivará el diálogo espontáneo, preguntando qué sienten al tocar la mezcla, si les recuerda algo o si les gusta cómo se siente. Este primer momento buscará despertar la curiosidad y abrir la puerta a la exploración sensorial como antesala a la expresión emocional. Desarrollo: Una vez elaborada la masa, la docente en formación planteará la consigna central de la actividad: crear una figura que represente una emoción que hayan sentido recientemente o una emoción que conozcan. Se aclarará que no existe una forma correcta o incorrecta, ya que cada emoción y cada interpretación es válida. Los niños moldearán libremente, permitiendo que sus manos expresen lo que muchas veces no pueden decir con palabras. Durante este tiempo, la docente acompañará el proceso de manera cercana, brindando apoyo emocional y promoviendo la reflexión a través de preguntas suaves como: <i>¿Cómo se llama tu emoción?</i>, <i>¿Cuándo la sentiste?</i>, <i>¿Qué color tendría esa emoción si tuviera uno?</i> Se respetarán los ritmos individuales, evitando cualquier tipo de presión o juicio sobre las creaciones. Cierre: Al finalizar, se invitará a los niños a compartir su figura con el grupo de manera voluntaria. Quienes deseen, podrán explicar qué emoción representa su figura y por qué la eligieron. Este espacio de socialización permitirá que los niños escuchen y comprendan las emociones de sus compañeros, promoviendo la empatía y el respeto mutuo. La docente en formación cerrará la actividad con una breve reflexión grupal sobre cómo el arte y el juego pueden ayudarnos a	Materiales: -Maicena -Acondicionador -Platos desechables -Cucharas -Manteles Espacio: Salón de clases Tiempo: 30 minutos

	conocer lo que sentimos, reforzando así la importancia de expresarse y convivir de forma armoniosa. Finalmente, agradecerá la participación de todos, valorando la creatividad y sinceridad de cada uno.	
--	--	--

Anexo 10: Resultados de la actividad de la masa mágica:



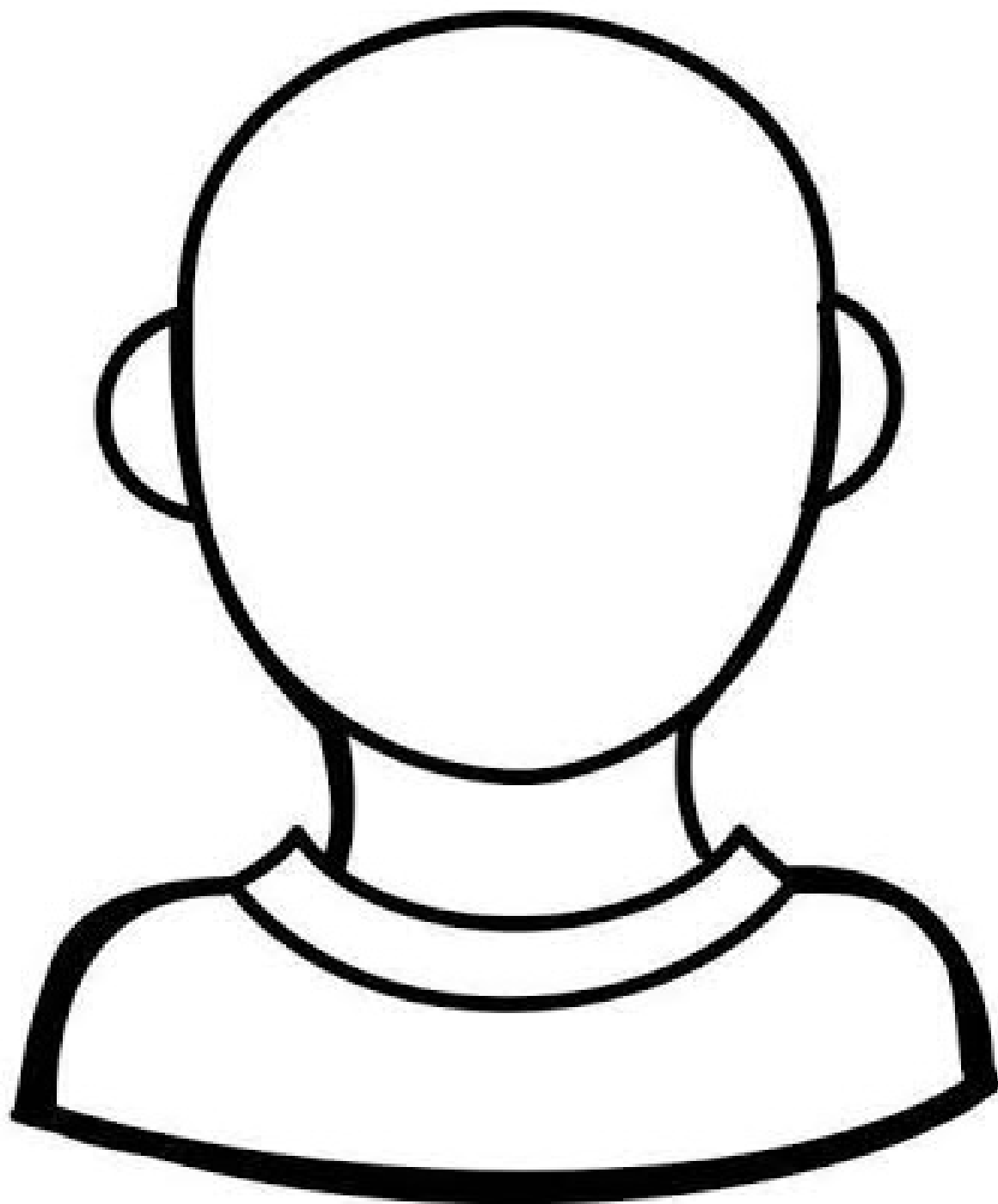




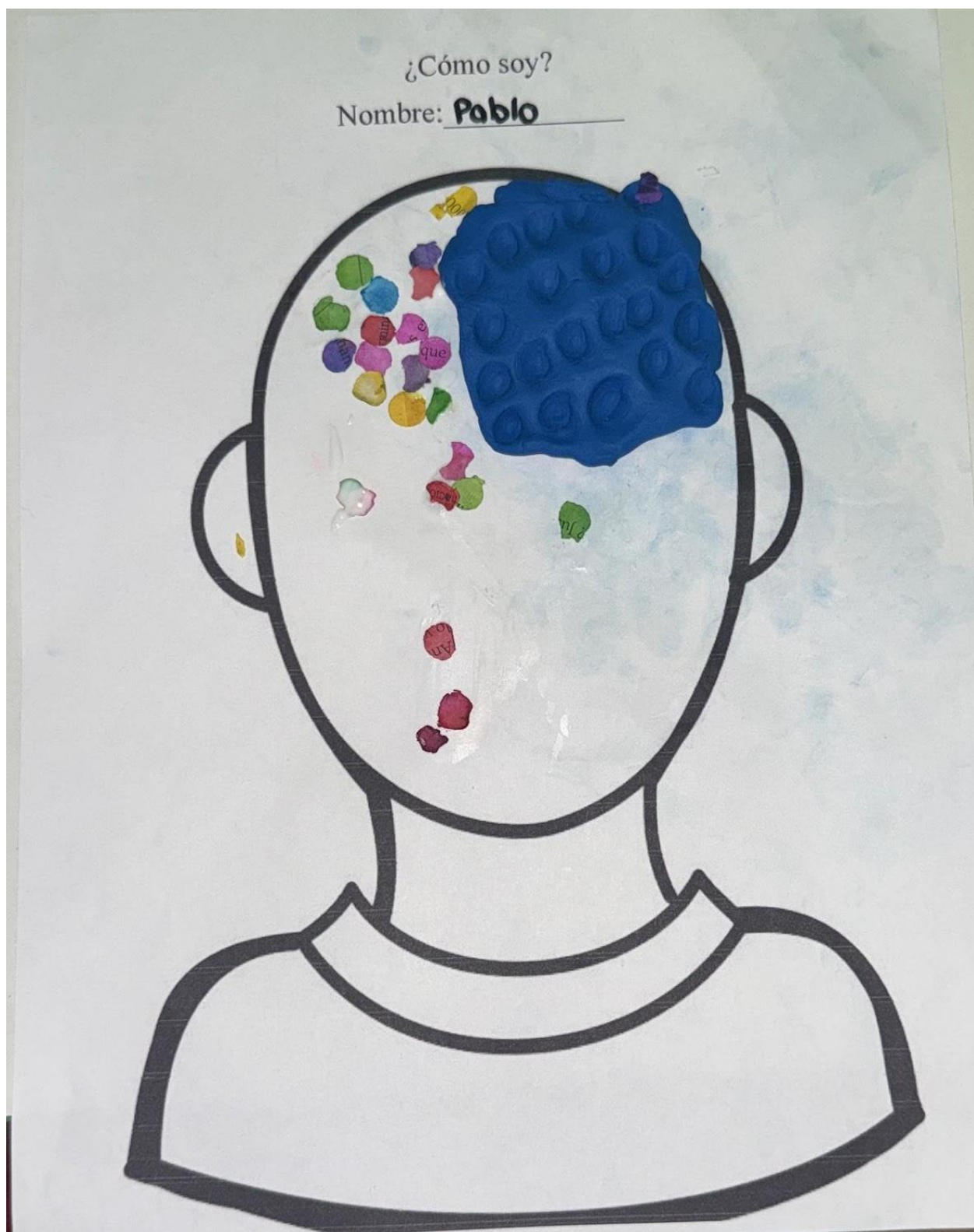
Anexo 11: Planeación utilizada para la aplicación de la actividad 4, ¿Cómo soy?

CAMPO: Lenguajes	CONTENIDO: Expresión de emociones y experiencias, en igualdad de oportunidades, apoyándose de recursos gráficos personales y de los lenguajes artísticos.	PDA: Explica a sus pares u otras personas, alguna emoción, experiencia o persona que quiso representar, a partir de las marcas gráficas o símbolos que registró, por ejemplo: <i>aquí dice que estoy feliz.</i>
	Nombre de la actividad: ¿Cómo soy? Inicio: La docente en formación iniciará la actividad presentando a los niños una hoja con la silueta de una cara en blanco y explicará que cada uno tendrá la oportunidad de crear un autorretrato único. Les comentará que, más allá de dibujar cómo se ven por fuera, también podrán representar cómo se sienten por dentro, usando colores, texturas y materiales variados. Para ello, se dispondrá en el aula una mesa con distintos recursos como plastilina, confeti, estambre, papel de colores, botones, trozos de tela y otros elementos sensoriales. Se invitará a los niños a observar los materiales y a pensar cómo podrían usarlos para representar su cabello, ojos, boca o incluso alguna emoción que estén sintiendo en ese momento. Desarrollo: Cada niño comenzará a intervenir su silueta de rostro utilizando los materiales de su elección. La docente en formación acompañará el proceso brindando apoyo individualizado, haciendo preguntas abiertas que fomenten la reflexión emocional, como: <i>¿Qué emoción representa este color?, ¿Por qué elegiste ese material para los ojos?, o ¿Cómo te sientes hoy y cómo lo vas a mostrar en tu cara?</i> Este diálogo permitirá que los niños conecten lo visual con lo emocional, integrando elementos de identidad y expresión personal. A lo largo de la actividad, se generarán intercambios significativos entre la docente en formación y los alumnos, en los que se validarán sus emociones y se fortalecerá la confianza. También se favorecerá la comunicación entre pares, al compartir materiales o comentar sobre sus creaciones. Cierre: Una vez finalizados los autorretratos, se invitará a los niños a compartir sus trabajos de forma voluntaria frente al grupo. Aquellos que lo deseen podrán explicar cómo construyeron su rostro, qué materiales eligieron y qué emociones están representadas en su obra. La docente en formación promoverá un ambiente de escucha activa y respeto, destacando que cada retrato es una expresión auténtica y valiosa. Para finalizar, se realizará una breve reflexión grupal sobre cómo todos somos diferentes por fuera y por dentro, y cómo expresar lo que sentimos nos ayuda a convivir mejor. Se agradecerá la participación de los niños, reconociendo su esfuerzo, creatividad y sinceridad.	Materiales: -Formato de rostro -Plastilina -Pintura -Confeti Espacio: Salón de clases Tiempo: 30 minutos

Anexo 12: Formato de la actividad



Anexo 13: Resultados de la actividad



¿Cómo soy?

Nombre: Bausilio



¿Cómo soy?

Nombre: Francisco



¿Cómo soy?

Nombre: **Camila**



¿Cómo soy?

Nombre: Nathan



¿Cómo se llama?
Nombre

Edher



¿Cómo soy?

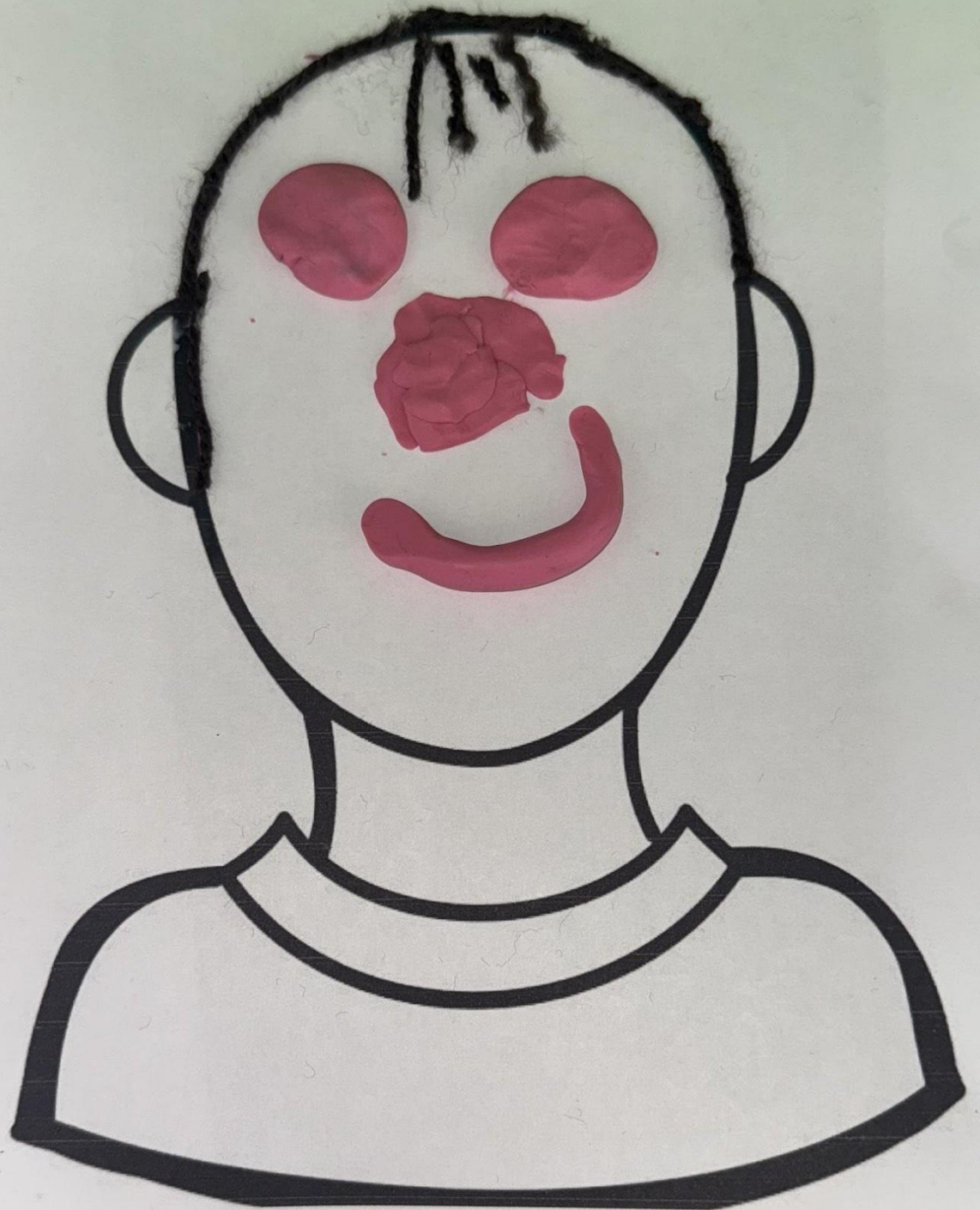
Nombre: **Christopher**



¿Cómo soy?
Nombre: Eder Matías



¿Cómo soy?
Nombre: Somontha



¿Cómo soy?

Nombre: Natalia

Nombre: Natalia



¿Cómo soy?
Motias
Nombre: _____



¿Cómo soy?

Nombre: **ROMINA**



Anexo 14: Planeación utilizada para la aplicación de actividad 5, la caja de las emociones

CAMPO: Lenguajes	CONTENIDO: Expresión de emociones y experiencias, en igualdad de oportunidades, apoyándose de recursos gráficos personales y de los lenguajes artísticos.	PDA: Explica a sus pares u otras personas, alguna emoción, experiencia o persona que quiso representar, a partir de las marcas gráficas o símbolos que registró, por ejemplo: <i>aquí dice que estoy feliz.</i>
	Nombre de la actividad: La caja de las emociones Inicio: La docente en formación iniciará la actividad reuniendo a los niños en una rueda dentro del aula. Les presentará una caja decorada con colores vivos y texturas llamativas, explicando que se trata de “la caja de las emociones”. Dentro de ella, colocará pelotas pequeñas de distintos colores, cada una asociada a una emoción básica: alegría (amarillo), tristeza (azul), enojo (rojo), miedo (negro) y vergüenza (rosa). Cada pelota tendrá además una carita dibujada que represente visualmente la emoción correspondiente. La docente explicará que, a través del juego, tendrán la oportunidad de conocer y compartir cómo se sienten. Desarrollo: La docente en formación pondrá música suave y alegre para crear un ambiente relajado. Mientras la música suene, los niños irán pasando la caja de mano en mano con entusiasmo. Cuando la música se detenga, el niño que tenga la caja en ese momento deberá abrirla, sacar una pelota, observar su color y expresión facial, e intentar identificar qué emoción representa. A continuación, se le invitará a compartir con el grupo una situación en la que haya sentido esa emoción. La docente guiará este momento con preguntas suaves y empáticas, como: <i>¿Cuándo sentiste algo así?, ¿Qué hiciste cuando te sentiste así?</i>, validando las respuestas sin juzgar, y reforzando la importancia de reconocer lo que uno siente. La dinámica continuará hasta que varios niños hayan participado. Cierre: Para concluir la actividad, la docente en formación invitará a los niños a reflexionar brevemente sobre lo que aprendieron. Se conversará sobre cómo todas las emociones son válidas, necesarias y forman parte de nuestro día a día. Se destacará la importancia de expresarlas con palabras para que los demás puedan comprendernos mejor. Finalmente, agradecerá la participación de los niños, reforzando que hablar de lo que sentimos nos ayuda a convivir mejor, a sentirnos escuchados y a respetar los sentimientos de los demás.	Materiales: -Caja de las emociones -Pelotas de distintos colores 3 Espacio: Salón de clases Tiempo: 30 minutos