



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

TITULO: Las artes visuales como recurso para favorecer el reconocimiento, la expresión y la autorregulación emocional

AUTOR: Fátima del Rocío López Ortiz

FECHA: 7/15/2026

PALABRAS CLAVE: Artes visuales , Autorregulación emocional, Educación preescolar ,Educación inclusiva, Desarrollo socioemocional

**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

2022



2026

**“LAS ARTES VISUALES COMO RECURSO PARA FAVORECER EL
RECONOCIMIENTO, LA EXPRESIÓN Y LA AUTORREGULACIÓN
EMOCIONAL”**

INFORME DE PRÁCTICAS PROFESIONALES

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADO EN
LICENCIADA EN INCLUSIÓN EDUCATIVA**

PRESENTA:

FATIMA DEL ROCIO LÓPEZ ORTIZ

ASESOR:

DRA. CLAUDIA ISABEL OBREGÓN NIETO

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

JULIO DEL 2026



**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 Fatima del Rocío López Ortiz
autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la
utilización de la obra Titulada:

**"LAS ARTES VISUALES COMO RECURSO PARA FAVORECER EL
RECONOCIMIENTO, LA EXPRESIÓN Y LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL"**

en la modalidad de: Informe de prácticas profesionales para obtener el
Título en Licenciatura en Inclusión Educativa

en la generación 2022-2026 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 7 días del mes de julio de 2026.

ATENTAMENTE.

Fatima del Rocío López Ortiz

Nombre y Firma

AUTOR DUEÑO DE LOS DERECHOS PATRIMONIALES



BECENE-SA-DSE-RT-PO-01-05

Revisión 2

Administrativa

Dictamen Aprobatorio del
Documento Recepcional

San Luis Potosí, S.L.P.; a 23 de Junio del 2026

Los que suscriben, tienen a bien

DICTAMINAR

que el(la) alumno(a): C. LOPEZ ORTIZ FATIMA DEL ROCIO
De la Generación: 2022 - 2026

concluyó en forma satisfactoria y conforme a las indicaciones señaladas en el Documento Recepcional en la modalidad de () Ensayo Pedagógico, (X) Informe de Prácticas Profesionales, () Portafolio Temático, () Tesis de Investigación, () Tesina, () Portafolio de Evidencias.

Titulado:

LAS ARTES VISUALES COMO RECURSO PARA FAVORECER EL RECONOCIMIENTO, LA EXPRESIÓN Y LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL

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 INCLUSIÓN EDUCATIVA

ATENTAMENTE COMISIÓN DE TITULACIÓN

DIRECTORA ACADÉMICA

MTRA. VIANEY COVARRUBIAS CERVANTES



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

DIRECTORA DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS

MTRA. FÁTIMA GUADALUPE FABIÁN VANEGAS

RESPONSABLE DE TITULACIÓN

MTR. GERARDO JAVIER GUEL CABRERA

ASESOR DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL

DRA. CLAUDIA ISABEL OBREGON NIETO



DEDICATORIA

Este informe representa el esfuerzo, el aprendizaje y el compromiso contruidos a lo largo de mi formación docente. Por ello, deseo dedicarlo a las personas que estuvieron presentes en cada reto, en cada logro y en cada momento significativo de este camino. Aunque este trabajo lleva mi nombre, también es el reflejo del amor, sacrificio y esfuerzo de mis padres, quienes han sido el pilar más importante de mi vida.

A mi madre, María de Lourdes; el ser más hermoso que la vida pudo regalarme. Gracias por poner toda tu fe, amor y confianza en cada paso de mi vida, por creer siempre en mí y en que algún día lograría alcanzar aquello que comenzó como un sueño y que hoy poco a poco se convierte en realidad. Gracias por estar conmigo en cada momento, por tus consejos, tu apoyo incondicional y por motivarme siempre a creer en mis capacidades y perseguir esta meta tan importante para mí. No me alcanzarán las palabras, ni quizá la vida entera, para agradecerte todo lo que has hecho y sacrificado por mí. Gracias por tanto, mami. Este logro también es tuyo.

A mi padre, Javier López; te dedico este logro con todo mi corazón. Aunque la vida no me permitió tenerte aquí para compartir este momento tan importante, tu recuerdo ha sido mi mayor fuerza. Tus palabras, tus enseñanzas y el amor que siempre me diste me acompañaron en cada paso, en cada esfuerzo y en cada sueño. Fuiste y seguirás siendo mi inspiración y el motivo que muchas veces me impulsó a seguir adelante aun en los momentos difíciles. Me gusta pensar que, desde donde estés, hoy me acompañas con orgullo y con una gran sonrisa. Este logro también lleva una parte de ti, porque todo lo que soy tiene raíces en tu amor y en lo que sembraste en mi vida.

A mis hermanos; gracias por acompañarme a lo largo de este camino, por estar presentes en los momentos difíciles y también en cada pequeña alegría que formó parte de esta etapa. Gracias por sus palabras de ánimo, por hacerme reír cuando más lo necesitaba y por creer en mí incluso cuando yo dudaba. De alguna manera, cada uno de ustedes dejó una huella importante en este logro. Este triunfo también les pertenece, porque su cariño y compañía fueron parte fundamental de mi fuerza para seguir adelante.

A toda mi familia, especialmente a mis tíos y tías; gracias por acompañarme con tanto cariño a lo largo de este camino. Cada palabra de aliento, cada abrazo, cada consejo y cada gesto de apoyo quedaron guardados en mi corazón y fueron una fuerza importante para no rendirme en los momentos más difíciles. Gracias por confiar en mí, por celebrar mis avances como si fueran propios y por hacerme sentir siempre rodeada de amor y compañía.

Este logro no es solamente mío, también pertenece a cada uno de ustedes que, de alguna manera, estuvieron presentes impulsándome a seguir adelante. Hoy puedo llegar hasta aquí porque nunca caminé sola.

A mi amiga Michelle; gracias por haber sido una de las personas más importantes en este camino de formación. Más que una compañera de carrera, te convertiste en una amiga leal, en un apoyo constante y en un corazón que estuvo conmigo en los momentos más difíciles y también en los más felices de esta etapa.

Gracias por no soltarme, por caminar a mi lado cuando el cansancio, el estrés o la duda aparecían, y por hacer más ligeros los días que parecían más pesados. Tu compañía, tus palabras y tu forma de creer en mí incluso cuando yo no podía hacerlo, se quedaron en mi vida como un regalo invaluable.

Hoy no solo me llevo el logro de esta carrera, sino también la fortuna de haberte encontrado en el camino. Gracias por motivarme, por sostenerme emocionalmente en tantos momentos y por recordarme siempre que soy capaz de llegar más lejos de lo que imagino.

A mi amiga América; gracias por compartir conmigo tantas alegrías, desvelos, risas y momentos que hicieron de esta etapa algo inolvidable. Gracias por ser mi compañera de prácticas, por acompañarme en cada reto y por hacer más llevaderos los días más cansados. Tú compañía fue un apoyo constante en este proceso, y tu presencia hizo que cada experiencia se volviera más ligera y significativa. Me llevó no solo los aprendizajes de la práctica, sino también el recuerdo de todo lo que vivimos juntas y la fortuna de haber compartido este camino contigo.

A mis amigas Xio y Dulce, Hoy quiero dedicarles estas palabras como un pequeño reconocimiento a todo lo que hemos compartido a lo largo de este camino. La carrera no solo me ha dejado aprendizajes académicos, sino también la fortuna de coincidir con personas tan valiosas como ustedes. Gracias por las risas en los momentos de estrés, por el apoyo cuando las cosas se complicaban y por ser parte de esos días que parecían largos, pero que con su compañía se hacían más ligeros. Cada experiencia, cada trabajo en equipo y cada conversación se ha convertido en un recuerdo significativo que me llevo conmigo.

Al jardín de niños “Primo Feliciano”, gracias por brindarme la oportunidad de aprender de cada experiencia, de cada sonrisa y de cada pequeño momento compartido con los niños. Agradezco profundamente a las maestras por su apoyo, paciencia y consejos, porque fueron una guía importante durante esta etapa tan especial. Y a los pequeños, gracias por su alegría, ternura y por enseñarme que educar también significa dejar huellas en el corazón. “Primo Feliciano” siempre ocupará un lugar muy especial en mi vida, porque aquí confirmé mi vocación y mi amor por la enseñanza.

A la doctora Claudia Obregón, por el tiempo, la dedicación y el apoyo brindado durante la elaboración de mi documento. Gracias por cada asesoría, por compartir sus conocimientos y por acompañarme con paciencia y compromiso a lo largo de este proceso. Su orientación fue fundamental para poder llegar hasta este día y alcanzar una meta tan

importante en mi formación profesional. Valoro profundamente cada consejo, corrección y palabra de motivación que me permitió seguir adelante y crecer tanto académica como personalmente.

Pero en especial a dios por ser mi guía y mi esperanza en cada momento de este camino. Por darme fuerza en los días difíciles, sabiduría para seguir adelante y la oportunidad de llegar hasta esta meta tan importante.

“No temas, porque yo estoy contigo; no desmayes, porque yo soy tu Dios que te esfuerzo; siempre te ayudaré, siempre te sustentaré con la diestra de mi justicia.”

Isaías 41:10

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.	8
I. CONSTRUCCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA Y FUNDAMENTACIÓN DE	12
1.1 Descripción y contextualización del problema	12
1.2 Justificación de la intervención	14
1.3 Interés personal y compromisos	16
1.4 Pregunta de investigación	¡Error! No se le dio un nombre al marcador.
1.5 Objetivos	17
1.5.1 Objetivo General	18
1.5.2 Objetivos Específicos	18
1.6 Dominios y Capacidades a desarrollar durante la práctica	19
2. PLAN DE ACCIÓN	21
2.1 Descripción y focalización del plan de acción.	22
2.2 Características contextuales para el análisis de la situación educativa	25
2.3 Diagnóstico grupal	28
2.4 Estructura metodológica	34
2.5 Focalización del problema	37
2.5 Revisión teórica que argumenta el plan de acción	38
2.6 Propósitos y presentación del Plan de Mejora	¡Error! No se le dio un nombre al marcador.
3. DESARROLLO, REFLEXIÓN Y EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE MEJORA	51
3.2 Descripción y análisis de las actividades.	53
3.3 Evaluación y resultados de la aplicación de la propuesta.	80
CONCLUSIONES	90
REFERENCIAS	94
ANEXOS	97

INTRODUCCIÓN.

El presente Informe de Prácticas Profesionales, titulado *“Las artes visuales como recurso para favorecer el reconocimiento, la expresión y la autorregulación emocional”*, recupera la experiencia de intervención desarrollada en el Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP), adscrito al Jardín de Niños “Primo Feliciano Velázquez”, con alumnos del grupo de segundo grado “B”. Este grupo está conformado por niñas y niños de aproximadamente cinco años, etapa en la cual el desarrollo emocional desempeña un papel fundamental. Como señala Goleman (1995), las habilidades emocionales adquiridas en la infancia influyen de manera directa en el aprendizaje, la convivencia y las relaciones con los demás.

La educación inclusiva reconoce que el desarrollo integral de niñas y niños implica atender no sólo los procesos cognitivos, sino también las dimensiones sociales y emocionales que intervienen en el aprendizaje, la participación y la convivencia. Desde esta perspectiva, el desarrollo socioemocional constituye un aspecto fundamental en la educación preescolar, ya que permite a los alumnos comprender sus emociones, expresarlas de manera adecuada y construir relaciones respetuosas con los demás. En concordancia con los principios de la Nueva Escuela Mexicana, la formación integral de los estudiantes demanda la generación de ambientes educativos que favorezcan el bienestar emocional, la inclusión y la participación de todos.

Durante el proceso de observación y práctica se identificó que algunos alumnos presentaban dificultades para reconocer, expresar y autorregular sus emociones ante situaciones cotidianas del contexto escolar. Estas manifestaciones se evidenciaban mediante episodios de frustración, llanto, enojo, impulsividad y conflictos entre pares, afectando tanto la convivencia como la participación en las actividades de aprendizaje. Al respecto, Bisquerra (2003) señala que la regulación emocional constituye una competencia fundamental para la vida, ya que permite comprender, expresar y gestionar adecuadamente las emociones, favoreciendo el bienestar personal y las relaciones sociales. En este sentido, las situaciones observadas permitieron reconocer la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que fortalecieran las habilidades socioemocionales desde una perspectiva inclusiva y acorde con

las características del nivel preescolar.

Ante esta necesidad, se consideró pertinente el uso de las artes visuales como recurso pedagógico, debido a que ofrecen múltiples posibilidades para que las niñas y los niños expresen emociones, pensamientos y experiencias mediante lenguajes distintos al verbal. A través del dibujo, la pintura, el color, las formas y la creación artística, los alumnos pueden representar aquello que sienten, favoreciendo procesos de reconocimiento emocional, comunicación de emociones y construcción progresiva de estrategias de autorregulación. Asimismo, las experiencias artísticas promueven la creatividad, la participación activa y la interacción social, elementos que contribuyen al desarrollo integral de la infancia.

En este sentido, Albán Madroñero (2025) señala que las artes favorecen la expresión y comprensión de la experiencia humana mediante el cuerpo, los sentidos, la imaginación y el juego, constituyéndose como una vía privilegiada para la construcción de significados y el desarrollo emocional. Desde esta perspectiva, las artes visuales permiten que las niñas y los niños exterioricen emociones que en muchas ocasiones aún no logran comunicar verbalmente, favoreciendo procesos de autoconocimiento, expresión emocional y convivencia. Por ello, su incorporación dentro de la intervención educativa representa una alternativa pertinente para promover el desarrollo socioemocional en contextos inclusivos de educación preescolar.

Ante esta situación, se hace evidente la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que favorezcan el desarrollo emocional, permitiendo a los alumnos reconocer, expresar y regular sus emociones de manera adecuada dentro del contexto escolar. En este sentido, el arte se considera un recurso pertinente, ya que brinda a los niños formas alternativas de comunicación más allá del lenguaje verbal, facilitando la expresión de emociones que muchas veces no logran nombrar.

El tema central de esta intervención sustenta que el arte funciona como una estrategia efectiva para favorecer el reconocimiento y la expresión emocional. Las artes favorecen la expresión y comprensión de la experiencia humana a través de múltiples formas como el cuerpo, los sentidos, la imaginación y el juego, lo cual contribuye al desarrollo emocional en

los niños (Albán Madroñero, 2025).

La intervención se desarrolló desde el enfoque de investigación-acción, entendido como un proceso sistemático de análisis, reflexión y transformación de la práctica educativa. Este enfoque permitió identificar una problemática presente en el contexto, diseñar una propuesta de intervención, implementarla y valorar sus alcances a partir de la reflexión crítica sobre la propia práctica. De manera complementaria, se retomó el ciclo reflexivo propuesto por Smyth (1991), el cual orientó el análisis de las experiencias vividas mediante procesos de descripción, explicación, confrontación y reconstrucción de la acción docente.

El propósito de este informe es documentar, analizar y reflexionar sobre la implementación de estrategias basadas en las artes visuales para favorecer el reconocimiento, la expresión y la autorregulación emocional en alumnos de segundo grado de preescolar, así como identificar los aprendizajes profesionales construidos durante el proceso de intervención. De esta manera, el trabajo busca contribuir tanto al fortalecimiento de la práctica docente como a la comprensión de las posibilidades que ofrecen las artes visuales para promover el desarrollo socioemocional en contextos educativos inclusivos.

Este documento está organizado de forma que permite comprender el proceso seguido durante la práctica. En él se describe el contexto donde se llevó a cabo la experiencia, las características del grupo, el tema principal, las situaciones observadas, la intervención realizada y algunas reflexiones finales sobre los aprendizajes obtenidos y su impacto en mi formación docente.

Este informe de prácticas profesionales se estructura en diferentes apartados para su mejor comprensión; a continuación, se describen de manera general cada uno de ellos. En el primer apartado se encuentra la Introducción en donde se podrá observar el problema desde lo general hasta lo específico para entenderlo mejor. También incluye la justificación, en la que se menciona la importancia del tema y se plantea una pregunta que guía todo el trabajo. Además, se expresa el interés por abordar esta temática, el compromiso asumido y los objetivos, tanto generales como específicos, que orientan el proceso. Finalmente, se mencionan las habilidades y capacidades que se desarrollaron durante la elaboración del

trabajo.

El segundo apartado es el Plan de acción, donde se presenta la propuesta de intervención o mejora. Aquí se explica qué se busca mejorar, cómo se hará y por qué es importante atender esta problemática. También se presenta la lectura de la realidad puesto que se describe el grupo, el contexto y el aspecto que se quiere fortalecer. Se incluye un diagnóstico del grupo para identificar sus fortalezas y necesidades, lo que permite definir claramente el problema. Además, se retoman algunas ideas teóricas que apoyan la propuesta. Por último, se presentan los propósitos y las actividades que forman parte del plan de mejora.

El tercer apartado se llama Desarrollo, reflexión y evaluación de la propuesta de mejora. En este se describe cómo se llevó a cabo la intervención, qué ocurrió durante su aplicación y cuáles fueron los resultados. También se analizan las actividades realizadas, la participación de los alumnos, los aprendizajes logrados y las dificultades que se presentaron.

Por último, en el apartado de Conclusiones, se hace una reflexión final sobre los logros, las áreas de mejora y lo aprendido durante la experiencia. En Referencias se incluyen las fuentes utilizadas, y en Anexos se presentan evidencias como planeaciones, materiales, instrumentos de evaluación y trabajos de los alumnos.

I. CONSTRUCCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA Y FUNDAMENTACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

La práctica profesional constituye un espacio privilegiado para analizar la realidad educativa, identificar necesidades presentes en los contextos escolares y diseñar acciones que contribuyan a su atención desde una perspectiva reflexiva y fundamentada. En el marco de la NEM, este proceso implica comprender las características de los alumnos, reconocer las barreras que limitan su aprendizaje y participación, así como generar propuestas pedagógicas que favorezcan su desarrollo integral en ambientes educativos inclusivos.

Desde esta perspectiva y en congruencia con los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y con el enfoque de la educación inclusiva, este capítulo también recupera las razones pedagógicas, profesionales y personales que motivaron la intervención, así como los propósitos que orientaron su diseño e implementación. Del mismo modo, se identifican los dominios y capacidades profesionales fortalecidos durante la experiencia, reconociendo que la práctica docente constituye un proceso permanente de aprendizaje, reflexión y transformación. En conjunto, estos elementos permiten comprender el origen, sentido y dirección de la intervención pedagógica que se analiza en los capítulos posteriores.

1.1 Descripción y contextualización del problema

El presente apartado tiene como propósito describir y contextualizar la problemática identificada durante la jornada de práctica, vinculada a las dificultades en el desarrollo de la autorregulación emocional en niñas y niños del nivel preescolar, tomando en cuenta diferentes ámbitos, tanto internacionales como nacionales. Esta situación resulta relevante desde una perspectiva pedagógica, ya que la autorregulación emocional constituye un ámbito en el desarrollo socioemocional y es esencial para el aprendizaje, la convivencia escolar y el bienestar integral de los alumnos.

Con base a lo antes mencionado, se resalta que el desarrollo socioemocional constituye un aspecto fundamental en la educación preescolar, ya que influye de manera directa en la forma en que las niñas y los niños se relacionan con los demás, participan en las actividades escolares y construyen aprendizajes significativos. Desde la perspectiva de

la inteligencia emocional, Goleman (1995) señala que la capacidad para reconocer, comprender y regular las emociones propias favorece el bienestar personal, la convivencia y la adaptación a los diferentes contextos sociales. En concordancia con este planteamiento, la NEM reconoce que la educación debe promover el desarrollo integral de los estudiantes, considerando tanto las dimensiones cognitivas como las emocionales (SEP, 2022).

Por otro lado, los organismos como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la UNESCO reconocen que una educación de calidad debe atender al ser humano de manera integral, considerando tanto los aspectos cognitivos como los emocionales. La Agenda 2030, a través del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, promueve una educación que favorezca el bienestar, la inclusión y el desarrollo pleno de las niñas y los niños. Desde esta perspectiva, la educación socioemocional se concibe como un medio para formar personas capaces de comprender sus emociones, regular su comportamiento y establecer relaciones basadas en la empatía, el respeto y la paz.

Durante la primera jornada de práctica profesional realizada con los 13 niños y 9 niñas del grupo, se identificaron diversas situaciones relacionadas con dificultades en el reconocimiento, la expresión y la autorregulación emocional de algunos alumnos. En distintas actividades escolares fue posible observar episodios de frustración cuando enfrentaban tareas que representaban un reto, así como manifestaciones de enojo, llanto, impulsividad y conflictos durante la interacción con sus compañeros. Asimismo, algunos alumnos mostraban dificultades para expresar verbalmente cómo se sentían y para buscar alternativas de solución ante situaciones de desacuerdo.

Estas situaciones comprometían de manera directa la convivencia y la participación dentro del aula, ya que en determinados momentos dificultaban el desarrollo de las actividades, la interacción respetuosa entre pares y la construcción de ambientes de aprendizaje armónicos. Desde una perspectiva de inclusión educativa, estas dificultades pueden convertirse en barreras para la participación, al limitar las oportunidades de algunos alumnos para involucrarse plenamente en las experiencias de aprendizaje y en las dinámicas de convivencia escolar.

De acuerdo con Bisquerra (2003), la regulación emocional constituye una competencia básica para la vida, ya que permite comprender, expresar y gestionar adecuadamente las emociones. Por su parte, la Secretaría de Educación Pública (2022) señala que estas habilidades no se desarrollan de manera espontánea, sino que requieren experiencias significativas, acompañamiento y mediación pedagógica. En este sentido, las situaciones observadas evidenciaron la necesidad de implementar estrategias educativas que favorecieran el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales desde edades tempranas.

Ante esta realidad, surgió la necesidad de diseñar una intervención que permitiera a las niñas y los niños reconocer, expresar y autorregular sus emociones mediante experiencias acordes con sus características e intereses. En este contexto, las artes visuales se identificaron como un recurso pedagógico pertinente, ya que ofrecen múltiples formas de expresión y comunicación que favorecen el autoconocimiento, la creatividad y la construcción de significados en torno a las experiencias emocionales. A partir de ello, se planteó una propuesta de intervención orientada a fortalecer el desarrollo socioemocional, en el ámbito de la regulación de emociones de los alumnos y contribuir a la construcción de ambientes más inclusivos, participativos y emocionalmente seguros.

1.2 Justificación de la intervención

La presente intervención surge a partir de las situaciones observadas durante las jornadas de práctica profesional en el grupo de 2º “B” del Jardín de Niños “Primo Feliciano Velázquez”, donde se identificaron dificultades relacionadas con el reconocimiento, la expresión y la autorregulación emocional de algunos alumnos. Estas manifestaciones se hacían evidentes mediante episodios de frustración, llanto, impulsividad, conflictos entre compañeros y dificultades para comunicar de manera verbal lo que sentían. Si bien estas conductas forman parte de los procesos propios del desarrollo infantil, su presencia recurrente incidía en la convivencia, la participación y el aprovechamiento de las experiencias de aprendizaje dentro del aula.

Atender esta situación resulta relevante debido a que las habilidades socioemocionales constituyen un elemento fundamental para el desarrollo integral de las

niñas y los niños. Bisquerra (2009) señala que la educación emocional es un proceso educativo permanente orientado al desarrollo de competencias que permiten comprender, expresar y regular adecuadamente las emociones. Desde esta perspectiva, favorecer dichas competencias desde edades tempranas contribuye al bienestar personal, a la construcción de relaciones positivas y a la participación activa en los distintos contextos sociales y educativos.

Asimismo, la pertinencia de esta intervención se sustenta en los principios de la Nueva Escuela Mexicana, la cual reconoce a las niñas y los niños como sujetos de derechos y promueve una educación centrada en el desarrollo integral, el bienestar y la inclusión. En este marco, la Secretaría de Educación Pública (2022) destaca la importancia de generar experiencias educativas que fortalezcan el desarrollo socioemocional y favorezcan ambientes de convivencia respetuosos, seguros y participativos.

Desde el ámbito de la Inclusión Educativa, las dificultades para reconocer, expresar y regular las emociones pueden constituir barreras para la participación de algunos alumnos, al limitar sus oportunidades de interacción, comunicación y aprendizaje dentro del grupo. Por ello, resulta necesario implementar estrategias que respondan a sus necesidades y favorezcan su participación en condiciones de equidad y respeto. En este sentido, el acompañamiento brindado por CAPEP representa una oportunidad para diseñar acciones pedagógicas orientadas al fortalecimiento de las habilidades socioemocionales desde una perspectiva inclusiva.

Ante esta necesidad, se consideró pertinente el uso de las artes visuales como recurso pedagógico para favorecer el reconocimiento, la expresión y la autorregulación emocional. De acuerdo con Albán Madroñero (2025), las artes permiten expresar y comprender la experiencia humana mediante diversos lenguajes vinculados con los sentidos, la imaginación, la creatividad y la sensibilidad. En la educación preescolar, actividades como el dibujo, la pintura y la creación artística ofrecen a las niñas y los niños formas accesibles de representar emociones, pensamientos y experiencias que, en muchas ocasiones, aún no logran comunicar mediante el lenguaje verbal. Además, estas experiencias favorecen la reflexión sobre las

propias emociones, el diálogo con los otros y la construcción de ambientes de aprendizaje más participativos y emocionalmente seguros.

Por lo anterior, la presente intervención se justifica por la necesidad de generar experiencias pedagógicas que contribuyan al fortalecimiento de las habilidades socioemocionales de los alumnos, favorezcan una convivencia más armónica y promuevan su participación dentro del contexto escolar. Asimismo, representa una oportunidad para analizar el potencial de las artes visuales como recurso educativo y para fortalecer las competencias profesionales relacionadas con la atención a la diversidad, la construcción de ambientes inclusivos y la intervención pedagógica reflexiva.

1.3 Interés personal y compromisos

Mi interés por trabajar la autorregulación emocional en la educación preescolar nace a partir de mi experiencia directa dentro del aula y del acompañamiento que se brinda desde el enfoque del CAPEP. Durante mi práctica educativa he podido observar que varios niños presentan dificultades para expresar lo que sienten, controlar sus emociones y resolver conflictos con sus compañeros de manera adecuada. En muchas ocasiones, estas situaciones se manifiestan a través del llanto, enojo, impulsividad o aislamiento, lo que afecta tanto la convivencia del grupo como su participación en las actividades diarias. Estas experiencias despertaron en mí la necesidad de buscar estrategias que respondan de manera más sensible y efectiva a las necesidades emocionales de los alumnos.

Considero importante hablar sobre la autorregulación emocional porque, como menciona Goleman (1995), esta habilidad es parte fundamental de la inteligencia emocional y resulta clave para el bienestar personal y la convivencia social. Desde el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana, impulsada por la Secretaría de Educación Pública, se reconoce que la educación debe ser humanista, inclusiva y centrada en el bienestar integral de las niñas y los niños, dando un lugar prioritario al desarrollo socioemocional (SEP, 2022). En este sentido, el juego se presenta como una estrategia pedagógica valiosa, ya que forma parte de la vida cotidiana de los niños y les permite expresar sus emociones, aprender a regularlas y convivir con otros de manera respetuosa.

El propósito de este trabajo es poner en práctica el uso de las artes como estrategia pedagógica para favorecer la autorregulación emocional en los alumnos, buscando mejorar el clima del aula y fortalecer las relaciones entre compañeros. Desde mi rol como docente en formación, considero que es necesario diseñar actividades lúdicas que tomen en cuenta las características, intereses y necesidades del grupo, en coherencia con el enfoque del CAPEP, el cual promueve la creación de ambientes de apoyo emocional y la atención a la diversidad.

Al realizar este trabajo, asumo el compromiso de reflexionar constantemente sobre mi práctica docente, reconocer mis áreas de oportunidad y continuar formándome en el ámbito de la educación socioemocional. De igual manera, me comprometo a implementar estrategias respetuosas, inclusivas y acordes a los principios de la Nueva Escuela Mexicana y las orientaciones de la SEP, priorizando siempre el bienestar emocional de las niñas y los niños y contribuyendo a su desarrollo integral dentro y fuera del aula.

1.4 Pregunta de investigación

En función a lo relatado hasta el momento surge la siguiente pregunta que orienta el desarrollo del presente informe:

¿Cómo influye el uso de las artes visuales, como estrategia pedagógica, en el reconocimiento, la expresión y la autorregulación emocional de los alumnos de segundo grado de preescolar?

1.5 Objetivos

El planteamiento de objetivos es un elemento fundamental en la práctica educativa, ya que orienta las acciones docentes y da sentido a las actividades que se desarrollan en el aula. De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública, desde el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana, los objetivos educativos deben responder a una educación humanista e integral, centrada en el bienestar, el desarrollo socioemocional y las necesidades reales de las niñas y los niños (SEP, 2022). En el nivel preescolar, establecer objetivos claros permite planear intervenciones intencionadas que favorezcan la participación, la convivencia armónica y el

desarrollo integral del alumnado, asegurando que las estrategias pedagógicas implementadas estén alineadas con los principios de inclusión, equidad y respeto a la diversidad.

Además, en un trabajo de investigación es importante tener claro un objetivo general y varios objetivos específicos, ya que estos ayudan a darle sentido a lo que se quiere lograr. El objetivo general representa la meta principal, aquello que se busca alcanzar de manera más amplia, mientras que los objetivos específicos permiten ir paso a paso, guiando las acciones de forma más concreta y cercana a la realidad. Pensarlos de esta manera no solo facilita el desarrollo del trabajo, sino que también permite reflexionar sobre lo que se va logrando en el camino y hacer ajustes cuando sea necesario. Así, los objetivos se convierten en una guía que acompaña el proceso, ayudando a mantener claridad, coherencia y un propósito significativo en la investigación.

1.5.1 Objetivo General

Analizar la implementación de estrategias basadas en las artes visuales para favorecer el reconocimiento, la expresión y la autorregulación emocional en alumnos de segundo grado de preescolar, así como su contribución al fortalecimiento de la convivencia y la participación dentro del aula.

1.5.2 Objetivos Específicos

- Identificar las manifestaciones relacionadas con el reconocimiento, la expresión y la autorregulación emocional presentes en los alumnos de segundo grado de preescolar, así como su incidencia en la convivencia escolar.
- Diseñar e implementar estrategias basadas en las artes visuales que promuevan el reconocimiento, la expresión y la autorregulación emocional de los alumnos mediante experiencias artísticas acordes con sus características y necesidades.
- Valorar los alcances de las estrategias de artes visuales en el fortalecimiento del reconocimiento, la expresión y la autorregulación emocional de los alumnos durante el proceso de intervención.
- Analizar reflexivamente la intervención pedagógica desarrollada, identificando los aprendizajes profesionales, los retos enfrentados y las áreas de mejora derivadas de la implementación de las estrategias de artes visuales

1.6 Dominios y Capacidades a desarrollar durante la práctica

El desarrollo de dominios y capacidades profesionales y genéricas es un eje central en la formación docente, ya que permite articular conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se ponen en práctica en contextos reales. De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP), el enfoque formativo actual, enmarcado en la Nueva Escuela Mexicana, concibe al docente como un profesional reflexivo que diseña experiencias de aprendizaje centradas en el alumno, considerando su contexto, diversidad y desarrollo integral (SEP, 2022).

En este sentido, mi práctica docente busca demostrar el Dominio del saber: saber ser y estar, saber conocer y saber hacer, al realizar una intervención educativa mediante el diseño, aplicación y evaluación de estrategias didácticas, materiales y recursos educativos que colocan a las niñas y los niños en el centro del proceso educativo como protagonistas de su aprendizaje, tal como lo establece el perfil de egreso de la Licenciatura en Inclusión Educativa.

Una de las capacidades profesionales que pretendo desarrollar es: “Diseña y emplea recursos y medios didácticos idóneos para favorecer el aprendizaje, de acuerdo con el conocimiento de los procesos de desarrollo cognitivo y socioemocional de las y los alumnos” Esta competencia se favorece mediante el uso de las artes visuales como estrategia pedagógica, ya que, como señala Eisner (2004), las artes contribuyen al desarrollo del pensamiento al permitir explorar, representar y comprender la realidad de múltiples maneras, favoreciendo la sensibilidad, la imaginación y la expresión de significados que no siempre pueden comunicarse mediante el lenguaje verbal.

A su vez, se fortalece la educación socioemocional al considerar que el reconocimiento y manejo de las emociones es un aspecto esencial para el aprendizaje. Goleman (1995) sostiene que la inteligencia emocional permite a los individuos identificar, comprender y regular sus emociones, habilidades que deben desarrollarse desde la infancia para favorecer la convivencia, la empatía y la resolución de conflictos. En la práctica, esto se promueve mediante actividades lúdicas que permiten a los alumnos identificar emociones

básicas, expresarlas de manera adecuada y buscar alternativas de solución ante situaciones de conflicto.

Otra capacidad profesional que pretendo desarrollar es la aplicación y análisis del Plan y Programa de Estudios, al diseñar actividades alineadas a los propósitos educativos de la educación preescolar. La SEP (2017) señala que la educación socioemocional contribuye al desarrollo integral de las niñas y los niños, favoreciendo su bienestar personal y social, por lo que su incorporación en la planeación didáctica resulta indispensable, especialmente en contextos de atención a la diversidad.

En cuanto a las capacidades genéricas, destaco la capacidad de reflexión crítica sobre la práctica docente, la cual se favorece al analizar los resultados obtenidos durante la implementación de estrategias de las artes visuales, identificando avances, dificultades y áreas de mejora. Esta reflexión permite ajustar la intervención pedagógica y responder de manera pertinente a las necesidades emocionales y sociales de los alumnos.

Este interés surge de la necesidad de identificar herramientas de las artes visuales y lúdicas que contribuyan al fortalecimiento de la educación socioemocional en los alumnos del Jardín de Niños “Primo Feliciano Velázquez”, brindándoles estrategias que favorezcan su desarrollo emocional. De esta manera, buscó evidenciar los avances logrados durante mi formación docente y consolidarme como una profesional de la educación capaz de afrontar los desafíos del contexto educativo, utilizando las artes visuales desde el juego como un recurso clave para favorecer la autorregulación emocional, la convivencia y la resolución pacífica de conflictos

2. PLAN DE ACCIÓN

La implementación de un plan de acción en el nivel preescolar es fundamental, ya que permite al docente organizar de manera intencionada las intervenciones educativas que se llevan a cabo en el aula. Para mí como docente en formación, el plan de acción representa una herramienta clave para vincular la teoría con la práctica, al posibilitar la toma de decisiones pedagógicas fundamentadas y coherentes con las necesidades reales de las niñas y los niños.

De acuerdo con la SEP, la educación preescolar debe favorecer el desarrollo integral del alumnado, considerando aspectos cognitivos, sociales y emocionales desde un enfoque inclusivo (SEP, 2017). En este sentido, contar con un plan de acción permite identificar situaciones que afectan la convivencia y el aprendizaje, como las dificultades en la autorregulación emocional, y establecer objetivos claros, estrategias pertinentes y recursos adecuados para atenderlas de manera oportuna.

Desde el enfoque sociocultural, Vygotsky (1978) señala que el aprendizaje se construye a partir de la interacción social y del acompañamiento del adulto, lo que resalta la importancia de que el docente planifique experiencias que orienten el desarrollo de habilidades como la autorregulación. En preescolar, estas habilidades no se desarrollan de manera espontánea, sino que requieren de experiencias guiadas, estructuradas y significativas. Desde el enfoque de Ausubel (1983), señala que el aprendizaje es significativo cuando los nuevos conocimientos se relacionan con las experiencias previas del alumno, lo que refuerza la importancia de diseñar actividades que tengan sentido para el niño y favorezcan su participación activa.

Por ello, un plan de acción basado en el uso de las artes visuales resulta pertinente, ya que estas constituyen un medio privilegiado para generar experiencias significativas en la infancia. Asimismo, al desarrollarse en ambientes dinámicos y participativos, favorecen el reconocimiento, la expresión y la autorregulación emocional mediante procesos creativos y de representación. De acuerdo con Elliot Eisner (2002), las artes visuales permiten a los niños

representar y comprender sus emociones a través de lenguajes simbólicos como el color, la forma y la imagen, favoreciendo procesos de expresión y regulación emocional. En este sentido, las experiencias artísticas brindan ambientes creativos y significativos que contribuyen al desarrollo progresivo de la autorregulación emocional, al permitir que las niñas y los niños expresen sus pensamientos, emociones y vivencias mediante diferentes manifestaciones visuales.

Goleman (1995), destaca la importancia del reconocimiento y manejo de las emociones en el desarrollo personal y social, lo cual se refleja en la siguiente afirmación:

La inteligencia emocional incluye habilidades como la capacidad de motivarse a uno mismo, persistir frente a las frustraciones, controlar los impulsos, regular los estados de ánimo y evitar que la angustia interfiera con la capacidad de pensar, así como mostrar empatía y esperanza. (Goleman, 1995, p. 43)

Esta postura sustenta la necesidad de implementar planes de acción en preescolar que promuevan la educación socioemocional, permitiendo a las niñas y los niños desarrollar habilidades de autorregulación emocional desde edades tempranas.

Implementar un plan de acción no solo favorece el desarrollo integral de los alumnos, sino que también fortalece competencias profesionales como la planeación, la reflexión sobre la práctica y la atención a la diversidad. De esta manera, el plan de acción se convierte en un recurso indispensable para consolidar una práctica docente consciente, reflexiva y acorde a los principios de la educación inclusiva en el nivel preescolar.

2.1 Descripción y focalización del plan de acción.

Para el desarrollo del presente plan de acción fue indispensable comprender la problemática existente en el grupo de 2° “B” del Jardín de Niños “Primo Feliciano Velázquez”, relacionada con las dificultades que presentan algunas niñas y algunos niños para reconocer, expresar y autorregular sus emociones. Durante el periodo de práctica se observó que, ante situaciones de frustración, enojo o desacuerdo, algunos alumnos reaccionan mediante llanto, gritos,

empujones o aislamiento, lo que impacta en la convivencia escolar y en el desarrollo de las actividades cotidianas dentro del aula debido a la falta de regulación emocional.

Este proceso de análisis se llevó a cabo mediante el ciclo reflexivo de Smyth (1991), el cual permitió analizar la práctica docente de manera sistemática y crítica. Dicho ciclo se estructura en cuatro momentos: descripción, explicación, confrontación y reconstrucción. En la fase de descripción, se recuperaron las experiencias vividas en el aula a partir de la observación directa del grupo; en la explicación, se analizaron las posibles causas de las conductas observadas, considerando factores emocionales, sociales y del desarrollo; posteriormente, en la confrontación, se contrastó la práctica con referentes teóricos y con los propósitos educativos establecidos; finalmente, en la fase de reconstrucción, se diseñaron e implementaron estrategias de intervención orientadas a la mejora de la práctica docente y al fortalecimiento de la autorregulación emocional en los alumnos.

Conocer el contexto escolar, las características del grupo y las formas de interacción entre los alumnos resultó fundamental para la elaboración del plan de acción. De acuerdo con el Plan de Estudios 2022, la educación preescolar tiene como propósito favorecer el desarrollo integral de las niñas y los niños, promoviendo su bienestar emocional, la convivencia y la participación activa en ambientes inclusivos (SEP, 2022). En este sentido, se identificó la necesidad de implementar estrategias pedagógicas intencionadas que fortalezcan la autorregulación emocional mediante el uso de las artes visuales, considerando las características, la edad y el nivel de desarrollo del grupo.

El primer paso para la elaboración del plan de acción fue la identificación de la problemática a partir de la observación directa del grupo de 2° “B”. Seguido de esto, se establecieron propósitos claros orientados al fortalecimiento de la educación socioemocional, así como criterios para valorar los avances de los alumnos. El propósito de este plan de acción es aplicar actividades lúdicas desde las artes visuales que permitan a las niñas y los niños identificar emociones básicas, expresarlas de manera adecuada y comenzar a regularlas, favoreciendo así un ambiente de aprendizaje respetuoso.

Para la identificación de la problemática se llevó a cabo un proceso basado en la observación y actividades diagnósticas, articulado con la fase de descripción del ciclo reflexivo. En correspondencia con la fase de explicación, se realizó una revisión teórica sobre la autorregulación emocional y la educación socioemocional. Entre los principales referentes teóricos que sustentan este plan de acción se encuentra Goleman (1995), quien destaca la importancia del reconocimiento y manejo de las emociones para el bienestar personal y la convivencia social, así como Vygotsky (1978), quien señala que el juego y la interacción social son fundamentales para el desarrollo de funciones psicológicas superiores, entre ellas la autorregulación.

En este mismo sentido, las artes visuales se incorporan como un medio pedagógico que favorece la expresión, el reconocimiento y la regulación de las emociones. De acuerdo con Elliot Eisner (2002), el arte permite a los niños representar sus experiencias internas y dar significado a sus emociones a través de formas, colores y símbolos, facilitando procesos de comprensión emocional que no siempre pueden lograrse mediante el lenguaje verbal. Howard Gardner (1983) plantea, desde la teoría de las inteligencias múltiples, que las actividades artísticas potencian diversas formas de pensamiento y favorecen el desarrollo de la inteligencia intrapersonal, vinculada con el conocimiento y regulación de las propias emociones.

Por lo tanto, la integración de las artes visuales dentro del plan de acción no solo responde a una estrategia didáctica, sino que se sustenta en un marco teórico que reconoce su valor en el desarrollo socioemocional, particularmente en el fortalecimiento de la autorregulación emocional en la educación preescolar.

Con base en lo anterior, se optó por la metodología de investigación-acción, ya que permite intervenir de manera reflexiva en un contexto educativo real, ajustando las estrategias a partir de la observación y el análisis continuo de la práctica docente. Esta metodología se articula directamente con el ciclo reflexivo de Smyth (1991), especialmente en la fase de reconstrucción, donde se generan propuestas de mejora fundamentadas. Además, resulta adecuada para una docente en formación, ya que permite comprender la enseñanza como un

proceso de mejora constante, alineado a los principios de la Nueva Escuela Mexicana, que promueve una educación humanista, inclusiva y centrada en el alumno (SEP, 2022).

Este proceso fortalece competencias profesionales como la planeación, la observación, la evaluación y la reflexión sobre la práctica, elementos esenciales en mi formación como futura docente comprometida con la educación inclusiva y el bienestar socioemocional de los alumnos.

2.2 Características contextuales para el análisis de la situación educativa

Durante el séptimo y octavo semestre de mi formación como Licenciada en Inclusión Educativa, se me asignó al Jardín de Niños Primo Feliciano Velázquez, dentro del equipo de CAPEP, para realizar mi práctica intensiva en condiciones reales. Esta institución está ubicada en calle Dolomita s/n Colonia San Alberto, con Clave de Centro de Trabajo 24DJN1863A. Esta institución educativa se encuentra entre las calles Arenisca y Roca; a dos cuadras de la Avenida Hernán Cortés, y con diversos comercios cercanos como tiendas de abarrotes, papelerías, talleres de hojalatería y pintura, barberías, Sistema de Urgencias Médicas (SEUM), así como escuelas de nivel primaria y secundaria. En la parte trasera colinda con una casa que es empleada como taller de herrería (anexo 1).

Para comprender lo que sucede en el Jardín de Niños Primo Feliciano Velázquez y las dinámicas que se viven en su interior, es necesario mirar la práctica educativa más allá de lo que ocurre únicamente dentro del aula. Tal como lo plantea Fierro (1999), la práctica docente es un proceso complejo que se construye a partir de diversos factores que se relacionan entre sí, como el contexto social, la organización de la escuela, las relaciones que se establecen entre los actores educativos, la dimensión personal del docente y las decisiones didácticas que orientan la enseñanza (Fierro, 1999). Desde esta perspectiva, la escuela se entiende como un espacio donde convergen distintas realidades que influyen directamente en los procesos de enseñanza, aprendizaje y desarrollo socioemocional de los alumnos.

Desde la dimensión social, Fierro, Fortoul y Rosas (1999) señala que la práctica educativa está profundamente influida por las condiciones económicas, culturales y

familiares del entorno. En el caso del Jardín de Niños Primo Feliciano Velázquez, el contexto urbano-comercial y las características laborales de las familias impactan de manera directa en la vida cotidiana de los alumnos. La mayoría de los padres de familia desempeñan actividades que requieren amplios horarios de trabajo, lo que limita el tiempo de convivencia y el acompañamiento escolar.

La información anterior fue proporcionada por la directora del plantel durante una sesión de Consejo Técnico Escolar, en la cual se recabaron y analizaron datos obtenidos a partir de entrevistas realizadas a padres de familia, con el propósito de conocer el contexto social en el que se desenvuelven los alumnos

Como consecuencia, muchos niños permanecen al cuidado de abuelos, tíos u otros familiares, configurando dinámicas de familias de apoyo extendido que, como menciona Arés (2006), influyen en la formación de hábitos, normas y en el desarrollo de habilidades de autorregulación emocional. Desde la mirada de Fierro, Fortoul y Rosas (1999), estas condiciones sociales no pueden separarse del análisis de la práctica docente, ya que determinan las experiencias previas de los alumnos y la manera en que se relacionan y expresan sus emociones en el aula.

En relación con la dimensión institucional, Fierro, Fortoul y Rosas (1999), concibe a la escuela como una organización social con normas, roles y formas de funcionamiento que influyen directamente en la práctica educativa. El Jardín de Niños cuenta con una estructura organizativa que incluye personal directivo, docentes frente a grupo, docentes de apoyo y un equipo interdisciplinario del CAPEP, lo cual refleja un esfuerzo institucional por atender la diversidad y promover la inclusión educativa. No obstante, advierte que las instituciones también enfrentan limitaciones en recursos humanos y materiales, situación que exige del docente una constante adaptación, trabajo colaborativo y toma de decisiones reflexivas para responder a las necesidades reales del contexto escolar.

Por otro lado, es importante hablar sobre la infraestructura con la que cuenta el Jardín de Niños Primo Feliciano Velázquez; éste se conforma de: una dirección, un salón de música, un salón de primer grado, 2 salones de segundo grado, 2 salones de tercer grado; en donde

la mayoría de alumnos de nuevo ingreso se encuentran concentrados en los primeros grados escolares. Además, se cuenta con una bodega que también se emplea para guardar material para educación física, dos patios con juegos, un aula para la Unidad Móvil, en esta misma se encuentra una división para una bodega en donde se guardan materiales para toda la institución, y un aula de biblioteca escolar, 4 baños para alumnos y uno para el personal. (Anexo 2).

Desde la dimensión interpersonal, Fierro, Fortoul y Rosas (1999), destacan que la práctica educativa se construye a partir de las relaciones que se establecen entre docentes, alumnos, familias y personal de apoyo. Estas interacciones influyen directamente en el clima escolar y en los aprendizajes socioemocionales. En el contexto del jardín de niños, la diversidad de figuras de cuidado y la intervención de distintos profesionales inciden en la forma en que los alumnos se relacionan, expresan sus emociones y resuelven conflictos, convirtiendo a la escuela en un espacio clave para fortalecer la convivencia, el respeto y la regulación emocional.

A su vez, Fierro, Fortoul y Rosas (1999) destacan la dimensión personal de la práctica docente, entendida como el conjunto de experiencias, valores, creencias y características personales que influyen en la manera en que el maestro desarrolla su labor educativa. Desde esta perspectiva, la reflexión sobre la propia práctica y la sensibilidad ante las necesidades de los alumnos son elementos fundamentales para favorecer ambientes de aprendizaje seguros y significativos. En el contexto preescolar, esta dimensión cobra relevancia debido a que el docente no sólo favorece aprendizajes académicos, sino también procesos sociales y emocionales relacionados con el desarrollo integral de las niñas y los niños.

Durante mi intervención docente con el grupo, atendí diversas situaciones en las que los alumnos presentaban dificultad para regular sus emociones, como episodios de enojo, llanto o frustración ante la realización de actividades. A partir de ello, prioricé la escucha activa, el acompañamiento cercano y la validación de emociones, promoviendo que los niños expresaran lo que sentían mediante el lenguaje oral, el dibujo o el uso de materiales sensoriales. Asimismo, adapté mi intervención considerando las necesidades específicas de

algunos alumnos atendidos por CAPEP, lo que implicó actuar con flexibilidad, paciencia y reflexión en la toma de decisiones dentro del aula.

Finalmente, desde la dimensión didáctica, Fierro, Fortoul y Rosa (1999) plantean que las estrategias de enseñanza, las actividades y los recursos deben responder tanto al contexto social e institucional como a las características del grupo. En educación preescolar, el juego se convierte en una estrategia fundamental, ya que permite a los niños aprender de manera significativa y desarrollar habilidades socioemocionales. La implementación de las artes visuales orientadas a la autorregulación emocional responde a la necesidad de ofrecer experiencias acordes con la edad y el contexto de los alumnos, favoreciendo una práctica educativa flexible, reflexiva y coherente con la realidad del aula.

En el preescolar donde realicé mi práctica docente, esta dimensión se evidencia en la implementación de estrategias basadas en las artes visuales, como el uso de globos de emociones para favorecer la regulación de la tensión, actividades de dibujo libre para la expresión emocional y dinámicas guiadas donde los alumnos identificaban cómo se sentían en distintas situaciones. Estas actividades fueron diseñadas considerando las características del grupo y las necesidades detectadas, lo que permitió que los alumnos avanzaran en el reconocimiento, expresión y regulación de sus emociones, además de favorecer un ambiente de confianza y participación dentro del aula.

2.3 Diagnóstico grupal

El diagnóstico grupal es una herramienta fundamental en el contexto educativo, que permite identificar las necesidades, fortalezas y oportunidades de mejora dentro de un grupo escolar, es esencial no sólo para detectar dificultades y establecer prioridades, sino también para la planificación efectiva y la implementación de estrategias educativas adaptadas a la realidad específica del grupo, lo que resulta en una enseñanza más personalizada y eficaz.

Para llevar a cabo esta investigación se realizó un diagnóstico grupal durante la jornada de prácticas realizada del 06 al 24 de octubre de 2025, con el propósito de obtener un panorama amplio y preciso sobre las necesidades del grupo integrado por un total de 22

alumnos. El diagnóstico permitió identificar la manera en que los alumnos expresan y regulan sus emociones dentro del entorno escolar.

De acuerdo con Goleman (1995), la inteligencia emocional comprende diversas habilidades relacionadas con el manejo de las emociones, entre ellas el conocimiento de las propias emociones, la capacidad de manejarlas, la automotivación, el reconocimiento de las emociones en los demás y la habilidad para manejar las relaciones. Estas competencias conforman cinco dimensiones fundamentales: autoconocimiento, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales, las cuales orientan la observación de conductas relacionadas con la regulación emocional en el contexto escolar (Goleman, 1995).

Para realizar el diagnóstico grupal, se consideró el análisis de diferentes categorías, cada una de ellas con distintos indicadores de evaluación; esto fue recuperado de las cinco dimensiones que propone Goleman (1995), cuando habla de la inteligencia emocional; de tal forma que con ello se pudo visualizar en las actividades diarias la manera como los alumnos reconocían o no las emociones y lograban o no expresarlas, en la tabla 1 se pueden observar tanto las categorías (dimensiones de la inteligencia emocional) como los indicadores a valorar en cada una.

Tabla 1.

Categorías e Indicadores de la regulación emocional

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	INDICADOR
Autoconocimiento Emocional (o Autoconciencia)	1. Identificación y Nombramiento de Emociones. 2. Conciencia del Impacto Emocional 3. Reconocimiento de Fortalezas y Limitaciones
Autocontrol (o Autorregulación)	1. Manejo de la Respuesta al Estrés/Conflicto 2. Reflexión Previa a la Acción (Control de Impulsos) 3. Adaptabilidad ante el Cambio o la Ambigüedad

Automotivación	1. Orientación y Compromiso con las Metas 2. Resiliencia ante los Contratiempos o el Fracaso 3. Iniciativa y Búsqueda de Desafíos
Empatía	1. Escucha Activa y Captación de Emociones no Verbales. 2. Adopción de Perspectiva (Toma de Rol) 3. Respuesta Apropiaada y Sensible
Habilidades Sociales (o Capacidad de Relación)	1. Comunicación Persuasiva y Efectiva 2. Manejo y Resolución Constructiva de Conflictos 3. Colaboración y Creación de Sinergias

Nota: Adaptado de Goleman, D. (1995). Inteligencia emocional. Editorial Kairós, pp. 47–101.

Con la intención de formular un diagnóstico real de la situación sobre el reconocimiento y expresión de las emociones, las categorías e indicadores anteriores fueron una guía para, a partir de la observación y de la participación activa en diferentes actividades con los alumnos, reconocer la situación que en ese momento se presentaba en el alumnado en torno a las emociones. Para recopilar la información que permitiera mayor claridad diagnóstica, se diseñaron diferentes tablas, mismas que se presentan en los anexos de este trabajo, éstas se hicieron considerando la tabla 1., y los niveles de valoración o ponderación se determinaron en: Logrado, Medianamente logrado, No logrado y espacio para observaciones (Anexo 5).

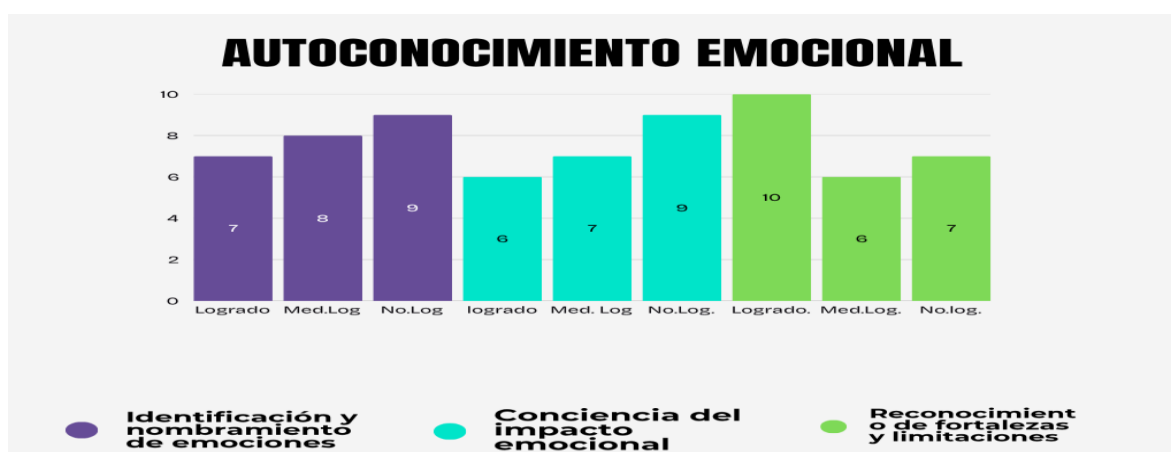
A continuación, se presentan los resultados de la valoración realizada para dar a conocer un diagnóstico claro que permite reforzar la necesidad de trabajar con los alumnos en el reconocimiento y expresión de sus emociones para favorecer la regulación emocional. En primer lugar, en el área de autoconocimiento emocional, se identifican dificultades significativas en la identificación, expresión y comprensión de las emociones.

La predominancia de niveles de no logro en estos indicadores evidencia que los alumnos no logran reconocer con claridad lo que sienten ni comprender el impacto de sus emociones en su conducta. De acuerdo con Goleman (1995), esta competencia es la base de

la inteligencia emocional, por lo que su limitado desarrollo afecta directamente las demás habilidades.

Figura 1.

Resultados del Autoconocimiento emocional



Fuente: Elaboración propia (2025)

Como se puede observar en la figura anterior, en los tres aspectos que corresponden al autoconocimiento emocional, la mayoría de los alumnos se encuentran ubicados en No logrados, siendo este un aspecto importante de atender en el reconocimiento, expresión y autorregulación de las emociones. Por otro lado, se presenta en la figura 2, los resultados obtenidos respecto a los tres aspectos que conforman la autorregulación.

En relación con la autorregulación, los resultados muestran dificultades importantes en el control de impulsos y el manejo de conflictos, reflejadas en altos niveles de no logro. Esto indica que los alumnos presentan respuestas impulsivas y poca capacidad para gestionar sus emociones en situaciones de tensión. De igual manera, se observa una mejor respuesta en la adaptación al cambio, lo que sugiere que, aunque la regulación emocional inmediata es limitada, existe cierta disposición para ajustarse a nuevas condiciones cuando el entorno lo favorece. Según Goleman (1995), la autorregulación depende del autoconocimiento, por lo que las dificultades en esta área son consistentes con los resultados previamente descritos.

Figura 2.

Resultados respecto a la autorregulación



Fuente: Elaboración propia (2025)

En el área de automotivación, representada en la figura 3, se identifica un nivel intermedio en la mayoría de los indicadores, lo que refleja que los alumnos muestran disposición para participar en actividades y cierto interés por el logro de metas. Sin embargo, la baja resiliencia ante los contratiempos evidencia dificultades para persistir ante la frustración o el error. Desde la perspectiva de Goleman (1995), la automotivación implica la capacidad de sostener el esfuerzo y dirigir las emociones hacia objetivos, lo cual se ve limitado cuando no existe una adecuada regulación emocional.

Figura 3.

Resultados de la automotivación

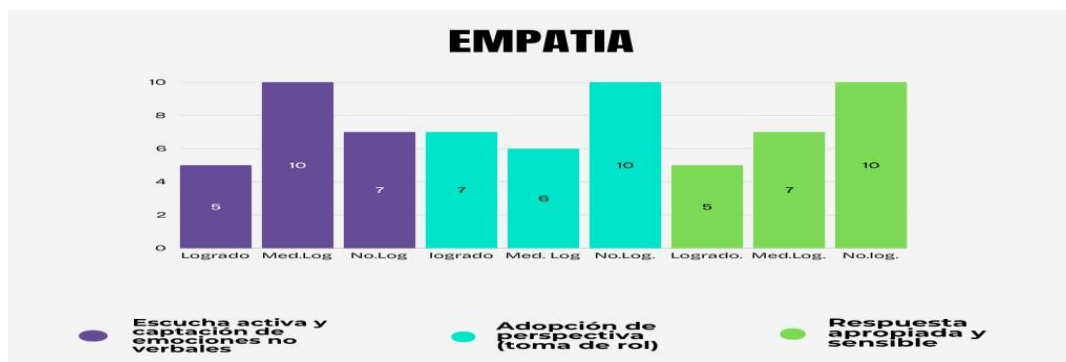


Fuente: Elaboración propia (2025)

Por otra parte, en el área de empatía que se representa en la figura 4, los resultados muestran que los alumnos presentan dificultades para comprender las emociones de los demás, especialmente en la toma de perspectiva y en la emisión de respuestas adecuadas. Aunque algunos logran identificar señales emocionales, no siempre responden de manera sensible o pertinente. Goleman (1995) señala que la empatía se construye a partir del reconocimiento de las propias emociones, por lo que las limitaciones en el autoconocimiento influyen directamente en esta competencia.

Figura 4.

Resultados de la empatía



Fuente: Elaboración propia (2025)

Finalmente, en el área de habilidades sociales visualizada en la figura 5, se evidencian dificultades en la comunicación efectiva, la colaboración y la resolución de conflictos. La alta presencia de niveles de no logro en la comunicación y el trabajo colaborativo indica que los alumnos enfrentan retos para interactuar de manera positiva con sus pares. Si bien algunos muestran avances en la resolución de conflictos, estos aún requieren acompañamiento. De acuerdo con Goleman (1995), las habilidades sociales son el resultado de la integración de todas las competencias emocionales, por lo que las dificultades observadas son coherentes con las limitaciones detectadas en las áreas anteriores.

Figura 5.

Resultados de habilidades sociales



Fuente: Elaboración propia (2025)

Los resultados obtenidos en las cinco áreas evaluadas denominadas autoconocimiento emocional, autorregulación, automotivación, empatía y habilidades sociales permiten identificar el nivel de desarrollo de la inteligencia emocional del alumnado, tomando como base el modelo de Goleman (1995), quien plantea que dichas competencias están interrelacionadas y se desarrollan de manera progresiva.

2.4 Estructura metodológica

El desarrollo de una investigación requiere de una estructura metodológica que permita orientar de manera organizada y sistemática cada una de las etapas del proceso investigativo. Contar con un enfoque metodológico facilita la selección de técnicas e instrumentos adecuados para la recolección, análisis e interpretación de la información, además de sustentar las decisiones tomadas durante la intervención educativa.

En el presente informe se adopta un enfoque cualitativo, debido a que este permite comprender y analizar las experiencias, prácticas y situaciones que se presentan dentro del contexto escolar. A través de este enfoque se favorece una interpretación reflexiva de la práctica docente, considerando las necesidades, problemáticas y características del entorno educativo con el propósito de generar propuestas de mejora pertinentes.

De igual manera, se emplea la metodología de investigación-acción, entendida como un proceso sistemático orientado al análisis y transformación de la práctica educativa. Esta metodología permite que el docente identifique problemáticas dentro de su contexto, reflexione sobre ellas e implemente estrategias de mejora a partir de un proceso continuo de planificación, acción, observación y reflexión. La investigación-acción favorece así la construcción de cambios significativos en la enseñanza, al vincular la reflexión crítica con la práctica cotidiana.

Para llevar a cabo el análisis reflexivo de la práctica docente se retomó el ciclo reflexivo propuesto por Smyth (1991), el cual constituye una herramienta que orienta la reflexión crítica del quehacer docente dentro del aula. Este ciclo parte de la descripción de la práctica educativa y de la confrontación de las acciones pedagógicas con distintos referentes teóricos y contextuales, permitiendo identificar patrones, necesidades y áreas de oportunidad en el proceso de enseñanza.

El ciclo reflexivo de Smyth se organiza en cuatro fases: descripción, explicación, confrontación y reconstrucción, las cuales se describen a continuación.

1. Descripción:

La primera fase consiste en describir de manera detallada los acontecimientos, experiencias e incidentes relevantes que se presentan durante la práctica docente. Esta etapa permite registrar situaciones significativas del proceso de enseñanza mediante recursos como diarios y relatos narrativos.

Por otra parte, los relatos narrativos posibilitan reconstruir y representar experiencias educativas otorgándoles significado, lo que contribuye a una comprensión más profunda de las situaciones observadas.

En esta fase se busca plasmar por escrito los aspectos más relevantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de generar un punto de partida para la reflexión docente.

2. Explicación

La fase de explicación tiene como propósito fundamentar teóricamente las acciones realizadas durante la práctica docente. En esta etapa se hacen explícitos los principios, ideas y teorías que orientan las decisiones pedagógicas y las estrategias implementadas en el aula.

Asimismo, se analizan las razones que justifican determinadas formas de enseñanza y la manera en que el docente interpreta y adapta el currículo de acuerdo con las necesidades del contexto educativo.

La explicación permite comprender que la práctica docente debe sustentarse en referentes teóricos que respalden el proceso de enseñanza-aprendizaje y orienten las acciones pedagógicas de manera consciente y fundamentada.

3. Confrontación

La confrontación implica cuestionar y analizar críticamente la práctica docente considerando factores sociales, culturales, políticos y educativos que influyen en ella. Esta fase permite comparar las acciones realizadas en el aula con diferentes perspectivas teóricas y contextuales, favoreciendo una comprensión más amplia de la práctica educativa.

A través de este proceso, el docente identifica cómo sus decisiones pedagógicas se relacionan con el entorno y reflexiona sobre la pertinencia de las estrategias utilizadas. Además, la confrontación promueve un análisis más profundo de los modelos y prácticas educativas que se desarrollan cotidianamente dentro del aula.

4. Reconstrucción

La reconstrucción representa la fase en la que, después de analizar y reflexionar sobre la práctica docente, se plantean acciones de mejora orientadas a transformar el proceso educativo.

En esta etapa, el docente reorganiza y redefine su práctica a partir de las necesidades y problemáticas identificadas, construyendo nuevas formas de intervención pedagógica que favorezcan la mejora continúa del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La reconstrucción permite fortalecer la práctica educativa mediante la implementación de estrategias más pertinentes y reflexivas, encaminadas al logro de aprendizajes significativos en los estudiantes.

2.5 Focalización del problema

A partir del diagnóstico realizado, se identificó que en este grupo existen alumnos con dificultades en el manejo de sus emociones, lo cual se manifiesta en conductas como la impulsividad, la frustración constante y conflictos frecuentes entre pares. Estas situaciones evidencian que las niñas y los niños presentan limitaciones tanto para reconocer como para expresar adecuadamente lo que sienten, lo que repercute directamente en la dinámica del aula. En este sentido, la atención a la expresión y regulación emocional resulta fundamental, ya que estas habilidades constituyen un elemento clave para el desarrollo integral, al favorecer el bienestar personal, la interacción social positiva y la construcción de aprendizajes significativos.

La falta de regulación emocional en la infancia representa una problemática relevante, debido a que influye no solo en el comportamiento inmediato de los niños, sino también en su desarrollo a largo plazo. Desde la perspectiva de Gross (1998), la regulación emocional implica los procesos mediante los cuales las personas influyen en las emociones que experimentan, cuándo las experimentan y cómo las expresan; cuando esta habilidad no se desarrolla adecuadamente, es común observar dificultades en el control de impulsos, baja tolerancia a la frustración y problemas en la convivencia. Del mismo modo, autores como Denham (1998), destacan que la competencia emocional en edades tempranas está estrechamente relacionada con la adaptación social y el éxito escolar, por lo que su ausencia puede derivar en dificultades para establecer relaciones positivas y participar de manera adecuada en el entorno educativo.

Por otra parte, desde el enfoque sociocultural, Vygotsky (1978) señala que el desarrollo de las funciones psicológicas superiores, entre ellas la autorregulación, se construye a través de la interacción social y la mediación de experiencias significativas. En este sentido, los niños no desarrollan la regulación emocional de manera espontánea, sino que requieren acompañamiento, guía y estrategias intencionadas por parte del docente. Bajo esta perspectiva, las artes visuales basadas en actividades lúdicas constituyen una alternativa pedagógica pertinente, debido a que permiten a los niños comunicar emociones, pensamientos y experiencias mediante formas, colores, dibujos y representaciones simbólicas. Asimismo, favorecen la creatividad, la imaginación y la libre expresión en un ambiente seguro y motivador, facilitando la comprensión, identificación y regulación de sus emociones de manera natural y significativa.

El empleo de estrategias de artes visuales favorece la regulación emocional al brindar a los niños oportunidades para exteriorizar lo que sienten mediante el dibujo, la pintura o la creación artística, lo cual resulta especialmente útil cuando aún no cuentan con el lenguaje verbal suficiente para hacerlo. De acuerdo con Eisner (2002), las artes promueven formas de pensamiento flexible, expresión personal y construcción de significado, lo que contribuye al desarrollo emocional. Además, al integrarse en actividades lúdicas, estas estrategias generan un entorno motivador y significativo que facilita la participación activa de los alumnos, promoviendo no solo la expresión emocional, sino también la autorregulación y la convivencia armónica dentro del aula.

2.5 Revisión teórica que argumenta el plan de acción

El presente apartado tiene como finalidad sustentar teóricamente el plan de acción, a partir de la recuperación de distintos referentes conceptuales que permitan comprender la problemática identificada. En este sentido, se integran aportaciones teóricas y documentos oficiales que se articulan con la experiencia vivida en el contexto de práctica profesional, lo que permite una triangulación entre la teoría, la realidad del aula y la reflexión docente.

Importancia de la educación en México

La educación en México se fundamenta en el Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, el cual establece la necesidad de una formación integral que considere todas las dimensiones del desarrollo humano. En este sentido, la SEP (2017) señala que “la educación debe desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano” (p. 1), lo que implica atender no sólo el ámbito cognitivo, sino también el social, emocional y creativo. Se plantea que la educación debe ser incluyente, orientada a garantizar el aprendizaje de todos los alumnos en contextos diversos.

En relación con el nivel preescolar, se establecen logros esperados vinculados al desarrollo socioemocional, como que el niño “tiene autoestima y desarrolla hábitos saludables” (SEP, 2017, p. 7), lo cual evidencia la importancia de fortalecer estas habilidades desde edades tempranas. De igual manera, se reconoce el papel de las artes dentro de la formación integral, ya que los alumnos deben “usar el arte y el juego para expresar lo que sienten” (SEP, 2017, p. 7), favoreciendo la expresión emocional, la creatividad y el aprendizaje significativo. De este modo, la integración de las artes visuales se sustenta en los principios educativos nacionales, particularmente en la promoción de la inclusión y el desarrollo integral en la educación preescolar.

La educación inclusiva parte del reconocimiento de que todos los alumnos tienen diferentes formas de aprender, por lo que la enseñanza debe adaptarse a sus necesidades. En este sentido, la UNESCO (2005) señala que “la educación inclusiva es un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión” (p. 13).

Desde esta perspectiva, el desarrollo de la inteligencia emocional cobra especial relevancia, ya que no todos los alumnos logran identificar y expresar sus emociones de la misma manera. De acuerdo con Goleman (1995), “la autoconciencia es la clave de la inteligencia emocional” (p. 67), lo que implica que los estudiantes necesitan diversas formas de acceder a este proceso.

En contextos inclusivos, especialmente con alumnos que presentan necesidades educativas específicas, el lenguaje verbal no siempre es suficiente para expresar emociones. Por ello, las artes visuales se convierten en una estrategia accesible, ya que permiten comunicar sentimientos a través de imágenes, colores y formas. En este sentido, la UNESCO (2009) establece que “la inclusión implica transformar los sistemas educativos para que respondan a la diversidad de los estudiantes” (p. 9), lo que justifica la incorporación de recursos pedagógicos variados como el arte.

Asimismo, el desarrollo de la autorregulación emocional también se ve favorecido mediante actividades artísticas. Goleman (1995) menciona que “manejar nuestras emociones de modo que faciliten la tarea que estamos realizando es esencial” (p. 79), por lo que el uso de estrategias como el dibujo o la pintura permite a los alumnos canalizar sus emociones de manera adecuada.

Por otro lado, la empatía y las habilidades sociales, fundamentales en la convivencia escolar, pueden fortalecerse desde un enfoque inclusivo. De acuerdo con la UNESCO (2005), “las escuelas inclusivas deben reconocer y responder a las diversas necesidades de sus estudiantes” (p. 15), lo que implica generar espacios donde todos puedan participar, expresarse y relacionarse con otros. En este sentido, las actividades artísticas colectivas favorecen la interacción, la comprensión del otro y el trabajo colaborativo.

Desarrollo socioemocional desde la Nueva Escuela Mexicana

En el marco de la Nueva Escuela Mexicana, el desarrollo socioemocional se considera un componente esencial en la formación integral de los estudiantes, ya que no solo se busca el aprendizaje académico, sino también el bienestar personal y social. En este sentido, la Secretaría de Educación Pública (2022) plantea que la educación debe centrarse en el desarrollo integral del alumno, promoviendo habilidades que le permitan comprender y gestionar sus emociones, así como relacionarse de manera adecuada con los demás.

La Ley General de Educación establece que la educación debe favorecer el desarrollo armónico del ser humano, promoviendo valores, actitudes y habilidades que fortalezcan la

convivencia y el bienestar emocional. En congruencia con este enfoque, la Secretaría de Educación Pública, en el libro *Cómo favorecer el bienestar emocional de niñas y niños en preescolar* (SEP, 2022), señala que la regulación emocional no surge de manera espontánea, sino que se construye poco a poco a través de experiencias significativas, relaciones afectivas seguras y la guía sensible del adulto.

Desde esta perspectiva, las competencias socioemocionales pueden entenderse como un conjunto de habilidades que favorecen el reconocimiento, la regulación emocional, la empatía y la convivencia, lo cual coincide con lo señalado por López Cassà (2005), quien menciona que las emociones forman parte fundamental del desarrollo humano y deben ser atendidas desde la educación infantil.

De igual manera, el desarrollo socioemocional incluye habilidades como el autoconocimiento, la autorregulación y las habilidades sociales, las cuales son fundamentales para la convivencia escolar. En este sentido, la SEP (2017) establece como logro esperado que el niño “tiene autoestima y desarrolla hábitos saludables” (p. 7), lo que evidencia la importancia de fortalecer estas competencias desde edades tempranas.

Desde este enfoque, el papel del docente es clave, ya que debe generar ambientes de aprendizaje seguros donde los alumnos puedan expresar sus emociones. En relación con ello, López Cassà (2005) señala que el educador debe favorecer espacios donde las emociones sean reconocidas y expresadas, promoviendo el respeto y la convivencia.

Por otro lado, la NEM plantea que estas habilidades deben trabajarse de manera transversal en todas las actividades escolares, integrándose en la vida cotidiana del aula. Además, este enfoque reconoce la diversidad del alumnado, promoviendo una educación inclusiva que atienda las distintas formas de aprender y de expresar emociones.

Finalmente, el desarrollo de estas competencias influye directamente en el aprendizaje, ya que un alumno que logra regular sus emociones y relacionarse adecuadamente tiene mayores posibilidades de participar activamente y alcanzar los aprendizajes esperados, en concordancia con los principios de la educación integral promovidos por la SEP.

Servicios de apoyo en la Educación Especial

La educación especial en México ha cambiado con el paso del tiempo, dejando atrás un modelo centrado en la separación de los alumnos para dar paso a una educación más inclusiva. Actualmente, se busca que los estudiantes con necesidades educativas especiales puedan integrarse y participar dentro de las escuelas regulares, apoyándose en servicios que ayuden a eliminar las barreras para el aprendizaje y favorezcan su inclusión educativa (SEP, 2006, pp. 9-10).

Los servicios de educación especial son los encargados de apoyar el proceso de integración educativa de alumnas y alumnos que presentan necesidades educativas especiales en las escuelas de educación regular de los diferentes niveles y modalidades educativas. Los principales servicios de apoyo son:

- Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)
- Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP).

Sin embargo, también los Centros de Atención Múltiple (CAM) los cuales ofrecen apoyo específico a alumnos que presentan necesidades educativas especiales asociadas con alguna discapacidad en su proceso de integración educativa.

El servicio de apoyo CAPEP en el cual desarrollé mis prácticas, esta dirigidos para responder a las necesidades educativas especiales de los alumnos, a través de acompañar a la escuela en el desarrollo de ambientes flexibles, dinámicos e innovadores en donde no existan barreras para el aprendizaje y la participación de los alumnos, estableciendo un trabajo permanente con el personal directivo, maestros y familias, favoreciendo el proceso de integración educativa. Por ello, el personal de este servicio colabora y apoya en los diferentes ámbitos de la vida escolar: organización, funcionamiento, trabajo en el aula, formas de enseñanza y relación entre la escuela y las familias de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales.

Para que lo anterior se pueda cumplir este servicio se conforma, por lo menos, de un director; un equipo de apoyo constituido por un maestro de comunicación, un psicólogo, un trabajador social, y maestros de apoyo. Este equipo trabaja de manera interdisciplinaria y

vinculada con el personal de la escuela a la que ofrece su servicio; a su vez, busca relacionarse con otras instancias que ofrecen apoyos extraescolares a los alumnos que presentan necesidades educativas, como lo es el caso de la Unidad móvil N°2 que trabaja de la mano con instituciones como la Unidad Médico Rehabilitador Maravillas (UBR Maravillas) la cual ofrece servicios especializados en rehabilitación física, odontología, terapias ecuestres y atención para personas con discapacidad, autismo y trastornos del neurodesarrollo.

Este servicio de apoyo CAPEP es flexible en su organización y operación, adaptándose a la demanda real de las escuelas; sin embargo, es necesario considerar que cada equipo, conformado por un psicólogo, un maestro de comunicación y un trabajador social, atiende entre cuatro o cinco escuelas de educación regular, dependiendo de la población que presenta necesidades educativas especiales en cada una de ellas. En las entidades federativas en donde existe CAPEP, dependen administrativamente de educación preescolar; sin embargo, mantienen una vinculación estrecha con educación especial.

La presencia de los maestros de apoyo y del resto del equipo (psicólogo, maestro de comunicación, trabajador social) en una escuela de educación regular, depende de las necesidades identificadas en la misma. Si se observa en cualquier momento del ciclo escolar que alguno de los alumnos que reciben apoyo logra participar y avanzar en la construcción de aprendizajes, de acuerdo con lo establecido en su propuesta curricular adaptada, el personal del servicio de educación especial retira el apoyo ofrecido al maestro, a la familia o al alumno; logrando ofrecer apoyo a otros alumnos de otras aulas o de otra escuela.

Figura 6.

2.3. Diagrama de flujo de comunicación

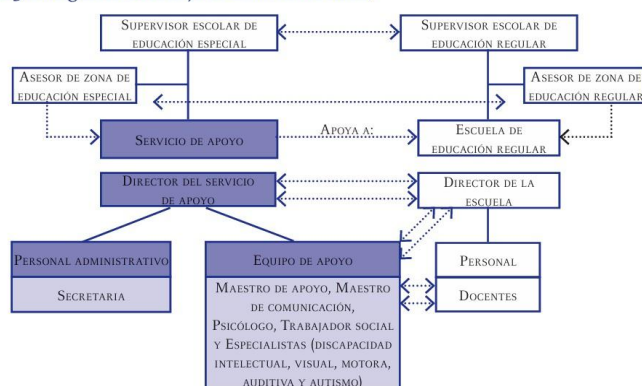


Diagrama de flujo de comunicación

Nota: Tomado de Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial (SEP, 2018, p.40).

Las artes visuales desde actividades lúdicas

El arte ha acompañado al ser humano desde tiempos remotos como una forma de representar, interpretar y comunicar la realidad. A lo largo de la historia, las distintas manifestaciones artísticas han reflejado las formas de pensamiento, las creencias, las emociones y las experiencias de los grupos sociales en diferentes contextos culturales. En el ámbito educativo, el arte trasciende su función estética para convertirse en una herramienta que favorece el desarrollo integral de los estudiantes, al estimular procesos cognitivos, afectivos, sociales y creativos.

Diversos autores han destacado la relevancia de la educación artística dentro de los procesos formativos. En este sentido, Read (1995), sostiene que el arte constituye uno de los medios más importantes para el desarrollo de la personalidad, ya que permite integrar pensamiento, sensibilidad y acción. Desde esta perspectiva, la educación artística no debe entenderse únicamente como la enseñanza de técnicas o habilidades específicas, sino como una experiencia formativa que favorece el desarrollo armónico del individuo. De esta manera. Eisner (2004), afirma que las artes permiten desarrollar formas particulares de pensamiento

relacionadas con la imaginación, la observación, la interpretación y la construcción de significados, capacidades fundamentales para comprender la realidad y actuar en ella de manera crítica y creativa.

Gardner (2011), a través de la teoría de las inteligencias múltiples, reconoce que las experiencias artísticas favorecen el desarrollo de diferentes capacidades humanas, particularmente aquellas relacionadas con la inteligencia espacial, corporal-cinestésica e intrapersonal. Según este autor, el arte ofrece oportunidades para que los estudiantes exploren diversas formas de representación y expresión, fortaleciendo procesos de autoconocimiento y comprensión de sí mismos.

En este contexto surge el concepto de expresión artística, entendida como la capacidad que poseen las personas para comunicar pensamientos, emociones, sentimientos, ideas y experiencias mediante diferentes lenguajes artísticos. De acuerdo con Lowenfeld y Brittain (1980), la expresión artística constituye una necesidad natural del ser humano que permite exteriorizar aquello que percibe, imagina, siente o experimenta. Para estos autores, el valor de la producción artística infantil no radica exclusivamente en el resultado final, sino en el proceso creativo que permite al niño explorar, experimentar y construir significados a partir de sus vivencias.

Por su parte, Acaso (2009), señala que la expresión artística implica la creación de representaciones personales mediante las cuales los individuos interpretan y resignifican el mundo que les rodea. Desde esta perspectiva, el arte favorece la construcción de conocimientos y el desarrollo de una mirada crítica sobre la realidad, al tiempo que promueve la participación activa del alumnado en los procesos de aprendizaje.

La expresión artística se conforma por diversas disciplinas que utilizan distintos lenguajes y recursos para comunicar significados. Entre las principales manifestaciones artísticas se encuentran la música, la danza, el teatro, la literatura y las artes visuales. Cada una de estas disciplinas posee características particulares; sin embargo, todas comparten la finalidad de favorecer la creatividad, la sensibilidad estética, la comunicación y la expresión personal.

La música utiliza sonidos, ritmos y melodías para comunicar emociones y experiencias; la danza emplea el movimiento corporal como medio de expresión; el teatro integra la representación dramática para comunicar ideas y sentimientos; mientras que la literatura utiliza el lenguaje escrito y oral para construir significados. Por su parte, las artes visuales se caracterizan por utilizar imágenes y elementos perceptibles principalmente a través de la vista para representar la realidad o expresar ideas, emociones y experiencias.

Las artes visuales constituyen una de las manifestaciones artísticas con mayor presencia en los contextos escolares debido a su accesibilidad y versatilidad. Estas comprenden disciplinas como el dibujo, la pintura, el modelado, el collage, la fotografía, el grabado, la escultura y otras formas de representación gráfica y plástica. Según Lowenfeld y Brittain (1980), las actividades visuales favorecen el desarrollo perceptivo, creativo, emocional e intelectual de los niños, ya que les permiten organizar experiencias, expresar ideas y representar simbólicamente el mundo que les rodea.

De acuerdo con Arnheim (1993), las artes visuales contribuyen al desarrollo del pensamiento visual, entendido como la capacidad de comprender, interpretar y organizar información a través de imágenes. Este autor sostiene que la percepción visual constituye una forma de pensamiento en sí misma, por lo que las actividades artísticas favorecen procesos complejos de análisis, observación, comparación y representación.

Las artes visuales se conforman de diversos elementos del lenguaje visual, entre los que destacan la línea, el color, la forma, la textura, el espacio, el volumen y la composición. Cada uno de estos elementos cumple una función específica dentro de la producción artística y permite comunicar distintos significados. El color, por ejemplo, puede utilizarse para transmitir sensaciones y emociones; la línea permite delimitar formas y generar movimiento; la textura aporta cualidades táctiles o visuales; mientras que la composición organiza los elementos dentro de un espacio determinado para construir mensajes visuales coherentes.

Desde el punto de vista educativo, las artes visuales favorecen el desarrollo de habilidades relacionadas con la observación, la atención, la coordinación motriz fina, la creatividad, la resolución de problemas y la comunicación. Además, brindan oportunidades

para que los estudiantes experimenten, exploren materiales diversos y desarrollen confianza en sus propias capacidades creadoras. En este sentido, Eisner (2004) señala que las experiencias artísticas enseñan a los alumnos a tomar decisiones, valorar múltiples perspectivas y construir soluciones originales frente a diferentes situaciones.

En el caso específico de la presente intervención, las artes visuales representan una estrategia pedagógica pertinente para favorecer los objetivos planteados con el grupo, ya que constituyen un medio de expresión y comunicación que permite a los alumnos exteriorizar ideas, emociones y experiencias a través de diferentes recursos visuales. Mediante el uso de técnicas y producciones artísticas como el dibujo, la pintura, la escultura, la música y otras representaciones gráficas, los alumnos participan activamente en experiencias de aprendizaje que fortalecen la creatividad y la construcción de significados. Asimismo, las artes visuales favorecen la interacción social, la colaboración y el respeto por las producciones de los demás, contribuyendo a la creación de ambientes inclusivos y emocionalmente seguros.

Además, las artes visuales ofrecen a los estudiantes oportunidades para representar simbólicamente experiencias y situaciones significativas de su vida cotidiana, aspecto especialmente importante en contextos de educación especial, donde algunos alumnos pueden presentar dificultades para expresar verbalmente sus pensamientos, emociones o necesidades. Por ello, las actividades artísticas se convierten en un medio alternativo de comunicación que facilita la participación y el aprendizaje.

De igual manera, se plantea que las artes visuales pueden ser utilizados como una estrategia didáctica para favorecer la expresión emocional mediante actividades como el dibujo, la pintura, la música, la danza o la dramatización, especialmente en contextos educativos. En esta línea, investigaciones recientes han demostrado que la incorporación del arte en la educación infantil facilita la expresión de emociones y el desarrollo de aprendizajes significativos, a través de propuestas flexibles centradas en la experiencia del alumnado.

De igual forma, se reconoce que la inteligencia emocional implica la capacidad de percibir, comprender, expresar y regular las emociones, así como utilizarlas de manera adecuada en la vida cotidiana, lo que influye directamente en los procesos de aprendizaje y

en el logro de metas personales. En este sentido, el desarrollo de habilidades como la autoconciencia, el autocontrol, la motivación, la empatía y las habilidades sociales resulta fundamental para el desarrollo integral del individuo, siendo estas competencias susceptibles de fortalecerse mediante estrategias pedagógicas intencionadas. En consecuencia, el arte se posiciona como un recurso educativo clave que favorece no solo la creatividad, sino también el desarrollo de la inteligencia emocional y el bienestar integral de los estudiantes.

En esta línea, investigaciones recientes han demostrado que la incorporación del arte en la educación infantil facilita la expresión de emociones y el desarrollo de aprendizajes significativos, a través de propuestas flexibles centradas en la experiencia del alumnado.

Se reconoce que la inteligencia emocional implica la capacidad de percibir, comprender, expresar y regular las emociones, así como utilizarlas de manera adecuada en la vida cotidiana, lo que influye directamente en los procesos de aprendizaje y en el logro de metas personales. En este sentido, el desarrollo de habilidades como la autoconciencia, el autocontrol, la motivación, la empatía y las habilidades sociales resulta fundamental para el desarrollo integral del individuo, siendo estas competencias susceptibles de fortalecerse mediante estrategias pedagógicas intencionadas. En consecuencia, el arte se posiciona como un recurso educativo clave que favorece no solo la creatividad, sino también el desarrollo de la inteligencia emocional y el bienestar integral de los estudiantes.

2.6 Propósitos y presentación del Plan de Mejora

Contar con un plan de mejora para la intervención en el aula es fundamental, ya que permite atender de manera organizada y adecuada la problemática detectada en el grupo. A través de este, se establecen estrategias que favorecen el aprendizaje, la participación y el desarrollo integral de los alumnos, considerando sus necesidades e intereses. Asimismo, permite al docente reflexionar sobre su práctica, tomar decisiones informadas y realizar ajustes que contribuyan a mejorar los procesos educativos.

Este plan de mejora se vincula con el propósito de analizar, a partir de la práctica educativa, la influencia de las artes visuales como recurso pedagógico para favorecer el reconocimiento, la expresión y la autorregulación emocional en alumnos de preescolar se puede observar en la tabla 2. Para ello, se diseñaron e implementaron actividades centradas principalmente en recursos visuales como el dibujo, la pintura, la representación gráfica y la escultura, permitiendo que los alumnos expresaran emociones, ideas y experiencias de manera creativa y significativa.

A partir de ello, se busca comprender de qué manera los alumnos logran identificar, expresar y regular sus emociones de forma más autónoma, así como el impacto que este proceso tiene en la convivencia, la participación y las relaciones dentro del aula.

Tabla 2.

Plan de mejora para favorecer el reconocimiento y expresión de emociones.

ACTIVIDAD	PROPÓSITO ESPECÍFICO DE LA ACTIVIDAD	AUTOR (ES) GUÍA	CAMPO FORMATIVO	ESTRATEGIA DE EXPRESIÓN ARTÍSTICA
La ola de las Emociones	Favorecer que las niñas y niños reconozcan y regulen sus emociones mientras colaboran con otros, usando la respiración, el movimiento y el juego cooperativo para fomentar una convivencia sana y respetuosa.	Golinkoff	De lo Humano y lo Comunitario	Performance
Identifico y expreso lo que siento	Que los alumnos identifiquen, expresen y comprendan sus emociones a través de la pintura, para desarrollar la calma,	Goleman	De lo Humano y lo Comunitario	Pintura

	la empatía y fortalecer una convivencia positiva con sus compañeros			
Mi cuerpo siente y la música lo expresa	Favorecer la identificación y expresión de emociones en los niños a través del mindfulness, y la música, fortaleciendo su autorregulación emocional.	Gardner	De lo Humano y lo Comunitario	Mindfulness y comunicación visual.
Expreso y Construyo lo que siento	Favorecer en los alumnos el reconocimiento, expresión y regulación de sus emociones mediante actividades artísticas y musicales, permitiéndoles identificar cómo los colores, la música y las sensaciones corporales se relacionan con diferentes estados emocionales, promoviendo así la comunicación de sentimientos y el desarrollo socioemocional	Gardner	De lo humano y lo Comunitario	Escultura
Mensajes que llegan al corazón	Que los alumnos reconozcan, expresen y regulen sus emociones a partir de la escucha de mensajes afectivos de sus familias, fortaleciendo su autoestima y vínculos efectivos mediante actividades de reflexión y expresión gráfica	Goleman	De lo Humano y lo Comunitario	Comunicación visual

Fuente: Elaboración propia (2025)

La implementación de este enfoque permite al docente reflexionar sobre su práctica, observar los avances en la autorregulación emocional de los alumnos y realizar ajustes pertinentes en las estrategias empleadas, contribuyendo así a fortalecer tanto el desarrollo socioemocional como un ambiente de convivencia armónica e inclusiva.

3. DESARROLLO, REFLEXIÓN Y EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE MEJORA

El desarrollo de la presente propuesta de mejora parte de la necesidad de favorecer en los alumnos el reconocimiento, la expresión y la regulación de sus emociones, especialmente ante las dificultades observadas en la convivencia y en la manifestación de su mundo emocional. Para atender esta necesidad, se diseñaron e implementaron diversas actividades en las cuales se integraron las artes visuales, integrando recursos como el dibujo, la pintura, la escultura, el performance y la comunicación visual, como medio de expresión emocional. De manera complementaria, algunas actividades incorporaron elementos de música y expresión corporal para fortalecer la participación y el involucramiento de los alumnos. Estas estrategias se sustentan en lo planteado por Goleman (1995), quien señala que la capacidad de reconocer y expresar las emociones constituye la base para su regulación y para el establecimiento de relaciones sociales positivas.

Desde la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1993), se reconoce que el desarrollo de la inteligencia intrapersonal e interpersonal puede potenciarse mediante experiencias significativas que permitan a los alumnos comprenderse a sí mismos y a los demás. En este sentido, el uso de las artes favorece la expresión de emociones a través de lenguajes no verbales, lo cual resulta especialmente relevante cuando los estudiantes presentan dificultades para comunicar lo que sienten de manera oral. De esta forma, las actividades implementadas promovieron espacios de expresión, reflexión y convivencia que contribuyeron al fortalecimiento de la autorregulación emocional, la empatía y los vínculos afectivos entre los alumnos.

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

La presente propuesta de intervención retoma los enfoques curriculares establecidos en la NEM, los cuales orientan la práctica educativa hacia una formación integral, inclusiva y centrada en las necesidades de los alumnos. Estos enfoques se integran en el Plan de Acción con la finalidad de favorecer el desarrollo socioemocional y la regulación emocional de los

niños de segundo grado de preescolar, promoviendo ambientes de aprendizaje seguros, participativos y respetuosos.

Uno de los principales enfoques que sustenta la intervención es el enfoque humanista, ya que reconoce a los alumnos como sujetos integrales con emociones, intereses, necesidades y experiencias propias. Desde esta perspectiva, las actividades planteadas buscan favorecer el bienestar emocional de los niños mediante estrategias que les permitan identificar, expresar y regular sus emociones de manera adecuada.

Del mismo modo se incorpora el enfoque inclusivo, debido a que la intervención se desarrolla en un contexto de atención a la diversidad, considerando las características y necesidades particulares de los alumnos. Este enfoque implica reconocer que cada niño aprende y se expresa de manera diferente, por lo que se implementan adecuaciones en las indicaciones, el acompañamiento y los materiales utilizados, con el propósito de garantizar la participación de todos los alumnos, especialmente de aquellos que presentan barreras para el aprendizaje y la participación.

Otro elemento importante en la propuesta de intervención es el enfoque socioemocional, el cual busca que los alumnos desarrollen habilidades para reconocer, comprender y regular sus emociones, favoreciendo relaciones interpersonales sanas y ambientes armónicos de convivencia. A través de ejercicios de respiración, pausas activas, actividades artísticas y espacios de diálogo, se pretende que los niños aprendan estrategias para manejar emociones como el enojo, la frustración o la tristeza, fortaleciendo así su autorregulación emocional.

Las estrategias implementadas responden a las necesidades identificadas durante la práctica docente, particularmente aquellas relacionadas con la dificultad de algunos alumnos para controlar impulsos, seguir indicaciones o expresar sus emociones de manera adecuada. Por ello, las experiencias propuestas buscan ser significativas y cercanas a la realidad de los niños, permitiendo que los aprendizajes tengan sentido y puedan aplicarse en su vida cotidiana.

De esta manera, la intervención integra el enfoque colaborativo promovido por la NEM, al favorecer la interacción, el respeto y la construcción de acuerdos entre los alumnos. Las actividades grupales permiten fortalecer la convivencia y la participación activa de los niños, promoviendo valores como la empatía, la escucha y el respeto hacia los demás.

Todos estos enfoques curriculares se articulan dentro del Plan de Acción mediante experiencias centradas en las artes visuales, orientadas a favorecer el desarrollo integral de los alumnos. A través de la expresión gráfica y la representación visual, se promueve no solo el aprendizaje académico, sino también el fortalecimiento de habilidades emocionales y sociales, permitiendo que los estudiantes expresen ideas, emociones y experiencias de manera creativa y significativa. De esta manera, la intervención contribuye al bienestar, la sana convivencia y la construcción de ambientes inclusivos dentro del contexto escolar.

3.2 Descripción y análisis de las actividades.

En este apartado se presentan y describen las actividades seleccionadas que forman parte de la intervención realizada, con el propósito de dar cuenta del proceso llevado a cabo para alcanzar los objetivos planteados en el presente informe de prácticas profesionales. A través de su descripción y análisis, se busca evidenciar cómo dichas acciones contribuyeron al desarrollo de las habilidades socioemocionales en los alumnos.

Análisis 1: Las olas de las emociones

El día 18 de noviembre del 2025 se llevó a cabo una actividad denominada: "Las olas de las emociones" contando con la presencia de 15 alumnos (8 niñas y 7 niños), la actividad tuvo como propósito la actividad tuvo como propósito favorecer que las niñas y los niños reconozcan y regularán sus emociones mientras interactúan con otros, mediante la respiración, el movimiento y el juego cooperativo, con la finalidad de promover una convivencia sana y respetuosa, mejorando así la regulación de sus emociones.

Esta actividad se vinculó con el campo formativo "De lo humano y lo comunitario", atendiendo el Proceso de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) correspondiente a segundo año

de preescolar, el cual señala que las niñas y los niños se relacionan con respeto y colaboran de manera asertiva para el logro de propósitos comunes en juegos y actividades (anexo 6). Todo comenzó en el aula, donde expliqué que saldríamos al patio y que era importante hacerlo de manera ordenada para formar un círculo al llegar. Una vez afuera iniciamos con una pausa activa que tenía por nombre “Si estás feliz”, con el propósito de que los alumnos identificaran emociones básicas como estar feliz, triste, enojado o sorprendido; se observó que el reconocimiento de estas emociones fue importante para que los alumnos pudieran expresar cómo se sentían ante distintas situaciones.

De acuerdo con los Cuadernos de apoyo curricular para la práctica docente, identificar y reconocer las emociones favorece el bienestar emocional de las niñas y los niños, ya que les permite comprender lo que sienten, mejorar la convivencia en el aula y comenzar a regular sus reacciones, creando un ambiente de confianza y seguridad que favorece el aprendizaje (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2023).

Al comenzar la actividad se presentó una situación en la que dos alumnos no siguieron las indicaciones, se dirigieron al área de juegos, corrieron por el patio y se tiraron al suelo a jugar, mientras que el resto del grupo atendió las indicaciones. En ese momento, mi actuar como docente, fue detener la actividad para poder hablar con los alumnos acerca de los acuerdos que se habían tenido al momento de salir al patio de la escuela, resaltando que se tenía que poner atención y permanecer solo en el espacio designado; esto resultó efectivo ya que el diálogo sobre los acuerdos permitió que los alumnos reflexionaran acerca de la importancia de respetar las normas para el bienestar común. Piaget (1984), señala que la comprensión de las reglas se desarrolla a través de la interacción social y la cooperación, lo que favorece la construcción de una autonomía moral progresiva.

Después realizamos una dinámica para que los niños imaginaran ser olas del mar, como parte de la estrategia de artes visuales en la representación de elementos, incorporando también recursos expresivos propios del teatro. Esta actividad favoreció la conexión entre el movimiento corporal, la imaginación y la identificación de emociones. En una bocina puse sonidos del mar de fondo y les expliqué que cuando el mar sonaba fuerte significaba que estaba enojado, y cuando se escuchaba suave, imaginaran que el mar estaba tranquilo y feliz.

Esta estrategia se sustenta en lo que plantea Bisquerra (2009), quien señala que “la educación emocional utiliza diversos lenguajes expresivos, como el arte, la música y el movimiento, para facilitar la vivencia, comprensión y regulación de las emociones” (p. 158). De esta manera, la dinámica permitió que los alumnos representarán sus emociones de forma simbólica, favoreciendo su reconocimiento y expresión en un ambiente lúdico y significativo.

Enseguida de esto practicamos ejercicios de respiración para ayudar a que los niños pudieran calmarse y regular sus emociones, esto debido a que durante las actividades previas algunos alumnos mostraban signos de agitación, impulsividad o dificultad para autorregularse. Les comenté que respirar de forma lenta y profunda ayuda al cuerpo a relajarse y a manejar mejor lo que sienten.

En este sentido, Bisquerra (2009) menciona que “las técnicas de respiración constituyen una estrategia básica para la regulación emocional, ya que permiten disminuir la activación fisiológica y favorecer el autocontrol” (p. 162). A partir de ello, la práctica de estos ejercicios contribuyó a que los alumnos comenzarán a reconocer cómo su cuerpo reacciona ante las emociones y cómo pueden intervenir de manera consciente para lograr un estado de mayor calma.

Repetimos la respiración tres veces y pasamos a la siguiente actividad. La cual se desarrolló de manera colaborativa, integrados en equipos de cuatro integrantes y les entregué un globo a cada uno. En cuanto los recibieron, la mayoría quiso inflarlo por sí mismo. Algunos niños que no lograron hacerlo solamente llenaron de saliva los globos, por lo que fue necesario cambiarlos y esta vez yo los inflé. A partir de esta situación reflexioné que, antes de implementar la actividad, debí analizar con mayor profundidad la pertinencia del material utilizado, considerando no solo las habilidades motrices y cognitivas de los alumnos, sino también los aspectos relacionados con su seguridad.

En este sentido, diversas organizaciones de salud infantil recomiendan que los niños menores de ocho años no inflen globos por sí solos y siempre lo hagan bajo supervisión adulta, debido al riesgo de atragantamiento o asfixia accidental. Reconozco que no anticipé

esta situación durante la planeación de la actividad, lo que evidencia la importancia de prever posibles riesgos y seleccionar materiales acordes a la edad y características del grupo.

A partir de ello comprendí que la intervención docente implica no solo diseñar actividades atractivas, sino también tomar decisiones responsables sobre los recursos y estrategias que se utilizan, garantizando ambientes seguros y adecuados para el aprendizaje de los alumnos.

Mientras inflaba sus globos, les indiqué que debían cuidarlo junto con su equipo, pero varios comenzaron a jugar con ellos, a correr, golpear con el globo o alejarse del grupo sin seguir las instrucciones, lo que llevó a reorganizar los equipos asignando números a cada alumno, con el fin de recuperar la atención de los alumnos. Debido a lo sucedido, reflexioné sobre lo que estaba haciendo de manera inadecuada y me di cuenta de que las indicaciones no habían sido lo suficientemente claras ni acompañadas de estrategias acordes a la edad e intereses de los alumnos, lo que provocó que algunos perdieran la atención y se dispersaran durante la actividad. De acuerdo con Montessori (2003), “la atención de los niños se favorece cuando las actividades responden a sus necesidades e intereses, y cuando el ambiente está preparado de manera adecuada para guiarlos” (p. 87). A partir de esta situación comprendí la importancia de anticipar posibles dificultades, establecer consignas más concretas y utilizar materiales y dinámicas acordes al nivel de desarrollo de los alumnos, para favorecer una participación más organizada y significativa.

Posteriormente iniciamos con la actividad ya con los equipos designados y se les entregó a cada equipo una cortina la cual debían de tomar entre todos y formar con ella una “cama” para sus globos (anexo 7); al momento de que ayudé a los alumnos a que tomaran de manera adecuada la cortina los otros equipos comenzaron a correr, gritar y a los equipos que ya los había ayudado comenzaron a jalar la cortina y eso hacía que el tiempo de la sesión se fuera terminando y no se realizara como la tenía previsto así que no se cumplió el propósito que se tenía planteado.

Ante esto comencé a sentir frustración y enojo debido a que la actividad no estaba resultando como la había planeado y sentí que estaba perdiendo el control del grupo. El malestar docente se hizo presente al experimentar tensión emocional frente a las dificultades

surgidas durante la intervención. En este sentido, Bisquerra(2009) menciona que “la falta de regulación emocional puede provocar respuestas impulsivas ante situaciones de tensión o conflicto” (2009, p. 146). A partir de esta situación comprendí la importancia de que como docente también desarrollé habilidades de autorregulación emocional, ya que las emociones del maestro influyen directamente en el clima del aula y en la manera en que los alumnos responden ante las actividades.

A pesar de que esta intervención no tuvo el resultado esperado, ya que los alumnos continuaron jugando, por lo que la actividad no se logró concluir con el objetivo de que trabajaran en equipo y regularan sus emociones al esperar, respirar y volver a intentar cuando el globo se cayera. Al reflexionar sobre lo ocurrido, reconozco que, aunque las actividades estaban pensadas para ayudarles a identificar y regular sus emociones a través de la representación, del movimiento, la respiración y el juego, el espacio abierto del patio generó que algunos alumnos se distrajeran con facilidad y que no acataran el seguimiento de las indicaciones.

Esto me hizo notar que, antes de trabajar en un espacio amplio, es necesario explicarles de forma más clara lo que haremos y dar instrucciones más pequeñas y no tan complejas, además de establecer límites visibles y rutinas que ayuden a mantener la atención, de igual manera valorar lo que el alumno de preescolar puede lograr hacer.

Reconozco que en algunos momentos prioricé detener algunas conductas en lugar de guiar a los alumnos, lo que influyó en el desarrollo de la actividad y en la participación de los alumnos. En este sentido, Fierro menciona que “la práctica docente supone la toma constante de decisiones que impactan en las formas de interacción y aprendizaje dentro del aula” (Fierro, 2009, p. 26).

De igual manera, Goleman (1996) destaca que “la regulación emocional es una condición esencial para el aprendizaje”. En este sentido, se vuelve indispensable guiar a los alumnos mediante el diálogo, el reconocimiento de emociones y la orientación de conductas, en concordancia con los principios de la Nueva Escuela Mexicana.

Con base en esto, considero importante mejorar la manera de dar las indicaciones de la actividad, usar apoyos visuales para explicar los pasos, delimitar el espacio donde trabajaremos, reforzar las reglas antes de salir al patio. También puede incluir juegos que permitan moverse sin perder el propósito de la actividad para aprovechar mejor su energía y mantener su interés. Estos cambios me permitirán que, en futuras actividades, los niños se sientan más seguros, participen con mayor claridad y logren trabajar mejor sus emociones a través del uso de las artes visuales dentro de las actividades lúdicas que es lo que se busca.

Análisis 2: Identifico y expreso lo que siento

El día 23 de noviembre del 2025 trabajé una actividad con el grupo de 2°B, empleando como recurso las artes visuales, específicamente con el empleo de pintura; ese día asistieron únicamente 16 alumnos, 12 niños y 4 niñas. La actividad llevaba por nombre “Pintando mis emociones” y tuvo como propósito favorecer en los alumnos la identificación y expresión de emociones en los niños a través del mindfulness y la música, fortaleciendo su autorregulación emocional”. Esta actividad se vinculó con el campo formativo “De lo humano y lo comunitario”, atendiendo el Proceso de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) correspondiente a segundo año de preescolar, el cual establece que las niñas y niños reconocen y expresan emociones y sentimientos a través del lenguaje, el juego, la música, el movimiento y las manifestaciones artísticas, identificando algunas situaciones que las provocan (anexo 8).

La actividad se realizó en el aula de clases después del recreo, aspecto que resultó significativo para el logro de los propósitos planteados. Durante este periodo los alumnos participan en juegos, interacciones sociales y actividades físicas que suelen generar altos niveles de activación, emoción e incluso algunos conflictos entre compañeros. Como consecuencia, al regresar al aula algunos alumnos se mostraban inquietos, acelerados o con dificultad para concentrarse en las actividades posteriores.

En este contexto, la pausa activa basada en la respiración consciente permitió que los alumnos disminuyeran gradualmente su nivel de activación física y emocional, favoreciendo un ambiente de mayor calma y disposición para el aprendizaje. Por el cual, el espacio para expresar cómo se sentían permitió identificar emociones derivadas de experiencias vividas

durante el recreo, brindando la oportunidad de reconocerlas, validarlas y regularlas de manera adecuada.

Desde la lectura de la realidad del grupo, realizar esta actividad después del recreo respondió a una necesidad concreta observada en los alumnos: la transición entre un espacio de juego y movimiento hacia un ambiente que requiere atención y concentración. Por ello, la estrategia contribuyó a favorecer la autorregulación emocional, la convivencia y una mejor disposición para continuar con las actividades escolares.

Una vez afuera iniciamos con una pausa activa llamada “Soplo mis emociones”, con el propósito de que los alumnos reconocieran, expresaran y liberaran sus emociones de manera consciente a través de la respiración y el movimiento corporal. Durante la actividad, la respiración consciente permitió que los alumnos disminuyeran la tensión y dirigieran su atención hacia sus propias emociones, favoreciendo un ambiente de calma y disposición para el aprendizaje. En relación con la importancia de las emociones en el ámbito educativo, Bisquerra (2003) señala que:

La educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitar para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social. (p. 27)

A partir de esta concepción, la respiración puede entenderse como una estrategia que favorece la autorregulación emocional y el desarrollo de competencias socioemocionales en los alumnos.

Para iniciar la pausa activa pregunté a los alumnos: ¿Cómo se sienten el día de hoy? Esta acción tuvo como propósito generar un espacio de expresión emocional que permitiera a los alumnos identificar y comunicar sus emociones antes de comenzar la actividad, el conocer cómo se sentían brindó información relevante sobre su disposición emocional, ya que algunos expresaron sentirse contentos, emocionados o tranquilos, mientras que otros manifestaron sentirse cansados, preocupados o molestos por situaciones ocurridas en casa o en la escuela.

A partir de sus respuestas, se validaron las emociones expresadas, se les explicó que todas las emociones son válidas y forman parte de nuestro día a día. Se promovió la reflexión sobre estrategias que podían ayudarles a sentirse mejor y a participar de manera más favorable en las actividades; en este sentido la pausa activa incluyó algunos de ellos como lo fueron ejercicios de respiración y movimiento que favorecieron la relajación, la concentración y la regulación emocional.

La realización de esta actividad permitió atender no solo aspectos físicos, sino también emocionales, contribuyendo a generar un ambiente de confianza y bienestar dentro del aula. De acuerdo con Bisquerra (2003), la educación emocional favorece el desarrollo de competencias para reconocer, comprender y regular las propias emociones, elementos fundamentales para el aprendizaje y la convivencia escolar. Por ello, preguntar a los alumnos cómo se sienten constituye una estrategia que promueve el autoconocimiento emocional y brinda al docente información valiosa para responder de manera más sensible a las necesidades del grupo.

Después de escuchar la participación de todos, se les entregó un globo de manera individual. La consigna consistió en pensar en la emoción que sentían, reconocerla dentro de su cuerpo e imaginar que, al soplar el globo, esa emoción salía de ellos y entraba al globo. Mientras realizaban este ejercicio repetidamente, les expliqué que, en ocasiones, las emociones permanecen dentro de nuestro cuerpo y necesitamos ayudarlas a salir para reconocerlas, y entenderlas para ayudar a sentirnos mejor. Con este ejercicio, los alumnos lograron identificar una forma de regular sus emociones mediante la respiración consciente.

Durante la actividad observé que varios niños comenzaron a relajarse gradualmente; algunos disminuyeron su nivel de inquietud, mientras que otros expresaron sentirse más tranquilos después de inflar el globo. También noté que los alumnos pudieron relacionar las sensaciones corporales con determinadas emociones, mencionando, por ejemplo, que cuando estaban enojados sentían tensión en sus manos o cuando estaban tristes sentían ganas de llorar. Esta experiencia les permitió reconocer que las emociones tienen manifestaciones en el cuerpo y que existen estrategias sencillas para gestionarlas.

Al finalizar el ejercicio de respiración les comenté que, si nuestro cuerpo está tranquilo, nuestras emociones también pueden estarlo. En ese momento, Samuel (nombre ficticio) expresó: “*Como cuando me siento muy enojado y no sé cómo sacar mi enojo y mejor pego a los demás y eso me hace sentir tranquilo*”. Esta participación llamó mi atención, ya que permitió identificar que el alumno comenzaba a reconocer la manera en que expresa su enojo, aunque todavía le resulta difícil regular de forma adecuada. En este sentido, Bisquerra (2000) señala que la conciencia emocional permite reconocer y comprender las propias emociones, aspecto fundamental para aprender a regularlas y expresarlas de manera adecuada. A partir de ello, la participación del alumno evidenció un primer acercamiento al reconocimiento de sus emociones y de la forma en que estas influyen en su comportamiento hacia los demás.

Posteriormente se inició con la actividad “Pintando mis emociones”, se les solicitó a los alumnos que formaran un círculo de pie y posteriormente se sentaran en el piso para comenzar la actividad; se les mostraron imágenes de las emociones (alegría, tristeza, miedo, enojo) al momento de ir mostrando las imágenes se les preguntaba ¿De qué color pensaban que era esa emoción?, se escucharon las participaciones de todos los alumnos, pero alguna de las respuestas que más se repetían eran *como los colores de intensamente*, para esta parte de la actividad no se consideraban respuestas buenas o malas, ya que cada uno tenía diferentes puntos de vista.

Siguiendo con la actividad se les explicó a los alumnos que hoy pintarían como sienten por dentro sus emociones, para ello se forraron unas mesas con papel transparente para emplear el cual les servirá a los alumnos como un lienzo para sus pinturas, la única indicación que se les dio fue que pintaran como se sentían el día ese día y que a esa emoción le pusieran un color, en esta parte de la actividad pude observar que la indicación no fue entendida como se tenía esperado, los alumnos comenzaron a pintar sin ninguna intención mezclando los colores y jugando entre ellos, al observar esto pude modificar la indicación, se les pidió a los alumnos dejar los pinceles en la mesa y todos levantar las manos, se volvió a replantar la indicación. En este sentido, David Ausubel señala que el aprendizaje significativo ocurre cuando la nueva información se relaciona con los conocimientos y

experiencias previas del alumno, favoreciendo una mejor comprensión de las actividades (Ausubel, 1983).

A partir de ello, al pedirles que pensarán en algo que los hiciera felices, los alumnos lograron comprender mejor la actividad y expresar sus emociones mediante la pintura. ahora al momento de pintar primero se reprodujo una canción que tiene por nombre “Cuando me enojo me pongo rojo” para que con esta canción los alumnos pudieran ponerle un color a la emoción ya que algunos no lograban ponerle un color a lo que sentían posterior a esto se siguió con la indicación la cual fue que pintaran algo que los hiciera muy felices, y para esto eligieron un color que identificó dicha emoción; al momento de que los alumnos eligieron el color pudieron volver a tomar los pinceles y ahora sí pintaron lo que se les solicitó (anexo 9); la observación que se les hizo fue directa para saber lo que les provocaba esa emoción y esto se hizo con todas las emociones. Al momento de llegar a la emoción de la tristeza, el alumno Abdiel (nombre ficticio) mencionó: *yo voy a dibujar una cara triste porque así me siento cuando mi mamá me pega*, en ese momento la maestra de apoyo preguntó al alumno que por qué le pegaban y él solo contestó que porque era cuando no le hacía caso a su mamá.

Esta situación llamó mi atención y me hizo reflexionar sobre la importancia de generar espacios seguros dentro del aula donde los alumnos puedan expresar lo que sienten a través de actividades artísticas y emocionales. Comprendí que las actividades centradas en las emociones no solo favorecen la autorregulación y la convivencia, sino que también permiten conocer aspectos importantes del contexto familiar y emocional de los alumnos que muchas veces no expresan de manera verbal en otras situaciones escolares.

La actividad desarrollada aporta elementos para reconocer que, los avances observados corresponden principalmente a los procesos de reconocimiento y expresión emocional, mientras que la autorregulación emocional aún se presenta de manera incipiente. Esto permite reconocer que la regulación emocional requiere procesos más prolongados, sistemáticos y continuos que una sola intervención.

En consecuencia, esta actividad aporta evidencias sólidas para afirmar que las artes visuales favorecen el reconocimiento y la expresión de emociones, al tiempo que constituyen una base importante para el desarrollo progresivo de la autorregulación emocional, aspecto que se pretende fortalecer a través de las intervenciones posteriores.

Desde la perspectiva de la Nueva Escuela Mexicana, el desarrollo socioemocional forma parte de la formación integral del alumnado, ya que reconoce que el aprendizaje está estrechamente relacionado con el bienestar emocional y las experiencias que los estudiantes viven dentro y fuera de la escuela. Por ello, generar espacios de diálogo y expresión emocional permite al docente conocer mejor la realidad de sus alumnos y responder de manera más pertinente a sus necesidades educativas y personales (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2023).

Al reflexionar sobre mi intervención, reconozco que en algunos momentos las indicaciones no fueron lo suficientemente claras para el nivel de comprensión de los alumnos, lo que provocó confusión al inicio de la actividad. Sin embargo, al modificar la estrategia y relacionar las emociones con experiencias cercanas para ellos, los alumnos lograron participar con mayor interés y comprensión.

A partir de esta experiencia considero importante continuar utilizando estrategias artísticas, corporales y emocionales que permitan a los alumnos expresar lo que sienten de manera libre y segura. También reconozco la necesidad de brindar instrucciones más concretas, utilizar ejemplos cercanos a sus experiencias y mantener una observación constante que permita acompañar emocionalmente a los alumnos durante las actividades. Estos aspectos favorecen que, en futuras intervenciones, los niños logren reconocer, expresar y regular sus emociones de manera más consciente, fortaleciendo así su bienestar emocional y la convivencia dentro del aula.

Análisis 3: Mi cuerpo siente y la música lo expresa

El día 17 de marzo del 2026 trabajé con el grupo de 2ºB una actividad de expresión musical como recurso dentro de las artes visuales; ese día asistieron 17 alumnos, 11 niños y 6 niñas. La actividad llevaba por nombre “Mi cuerpo siente y la música lo expresa” y tuvo como

propósito que los alumnos identificaran, expresaran y comprendieran sus emociones a través de la música y técnicas de relajación como el mindfulness, con la finalidad de favorecer la calma, la empatía y una convivencia positiva con sus compañeros. Esta actividad se vinculó con el campo formativo “De lo humano y lo comunitario”, atendiendo el Proceso de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) correspondiente a segundo año de preescolar, el cual establece que las niñas y los niños se relacionan con respeto y colaboran de manera asertiva para el logro de propósitos comunes en juegos y actividades (anexo 10).

La actividad se llevó a cabo dentro del aula después del recreo. Debido a ello, los alumnos regresaron muy inquietos y con la atención dispersa, lo que dificultaba que se concentraran en las actividades planeadas. Por esta razón, decidí iniciar la sesión con una meditación de mindfulness llamada “Pintando el arcoíris de mis emociones”, con la intención de favorecer un ambiente de calma y los alumnos tuvieran una mejor disposición a las actividades.

Para comenzar, se pidió a los alumnos permanecer sentados en sus lugares y se les entregó una toallita húmeda. La indicación fue colocarla suavemente sobre su rostro para refrescarse y posteriormente recargarse en su silla de manera cómoda, buscando que se sintieran tranquilos y relajados. Después se reprodujo música de relajación y, mientras sonaba, se fueron dando diferentes consignas relacionadas con la respiración consciente y la imaginación guiada.

Por su parte, Parra Delgado, Montañés Rodríguez, Montañés Sánchez y Bartolomé Gutiérrez (2012), destacan que las prácticas de atención plena y relajación suelen apoyarse en estímulos sonoros agradables, ya que estos facilitan la focalización de la atención y contribuyen a alcanzar estados de tranquilidad física y mental. En el contexto escolar, la incorporación de música durante ejercicios de respiración, visualización o relajación favorece que los alumnos disminuyan el nivel de activación emocional, mejoren su disposición para el aprendizaje y desarrollen estrategias para el manejo de sus emociones.

Durante la meditación se les indicó a los alumnos que imaginaran un arcoíris formado por sus emociones, donde cada color representaba una emoción diferente. Mientras

respiraban lentamente, se les invitó a reconocer cómo se sentían en ese momento y a pensar en situaciones que les provocaban alegría, tranquilidad, enojo o tristeza. Algunos alumnos comenzaron a cerrar los ojos y seguir las indicaciones; sin embargo, otros continuaban inquietos, hablaban con sus compañeros o jugaban con las toallitas, por lo que fue necesario recordar constantemente las reglas y volver a dirigir su atención hacia la actividad.

En este sentido, Jon Kabat-Zinn (2003) señala que el mindfulness favorece la atención consciente en el momento presente, permitiendo que las personas reconozcan sus emociones y pensamientos sin reaccionar de manera impulsiva. La respiración consciente funciona como una estrategia de autorregulación que ayuda a disminuir la tensión corporal y emocional, favoreciendo estados de calma y bienestar en los alumnos.

Al terminar la meditación guiada, se les preguntó a los alumnos cómo se sentían, a lo que la mayoría de ellos respondieron que, relajados y frescos; al terminar la meditación se pudo observar que los alumnos se mostraban más relajados y atentos a la actividad esta experiencia me permitió reconocer el impacto positivo que tienen las estrategias de relajación en el bienestar emocional de los estudiantes.

Como docente, me sentí satisfecha y motivada al observar los cambios que se generaron en el grupo después de la actividad. Me sorprendió comprobar que unos minutos dedicados a la respiración consciente y a la meditación podían favorecer un ambiente más tranquilo y propicio para el aprendizaje. Esta situación me llevó a reflexionar sobre la importancia de atender no solo los aspectos académicos, sino también las necesidades emocionales de los alumnos, ya que cuando se sienten en calma y seguros pueden involucrarse de mejor manera en las actividades escolares (Anexo 11).

Posteriormente, se inició con una reflexión en la cual se les mencionó a los alumnos que, así como nuestro cuerpo se sentía tranquilo, también siente muchas emociones y para ello se reprodujeron diferentes fragmentos musicales con distintos ritmos (música de miedo, suspenso, alegre, triste, de enojo, entre otras) las cuales los alumnos debían de escuchar y relacionarlas con una emoción.

Durante el desarrollo de la actividad, la mayoría de los alumnos logró relacionar algunas canciones con emociones específicas, principalmente aquellas asociadas con la alegría y la tristeza, ya que mencionaban que la música alegre les generaba ganas de bailar, sonreír o moverse, mientras que las melodías lentas o tristes les hacían sentir tranquilidad o deseos de permanecer sentados. Sin embargo, algunos alumnos presentaron dificultades para identificar emociones más complejas como el suspenso o el miedo, por lo que fue necesario guiarlos mediante preguntas como: ¿Cómo se siente tu cuerpo cuando escuchas esta música?, ¿te dan ganas de correr, esconderte, reír?, ¿esta música te recuerda algo feliz o algo que te asusta? Estas intervenciones permitieron que los alumnos establecieran una relación entre las sensaciones corporales y las emociones experimentadas.

Igualmente, fue posible observar diversas reacciones corporales ante las melodías. Por ejemplo, cuando escuchaban música alegre algunos alumnos sonreían, movían las manos, o intentaban bailar espontáneamente. En cambio, durante las canciones de miedo o suspenso permanecían más atentos, guardaban silencio, abrían más los ojos e incluso algunos expresaban sentir nervios. En las melodías relacionadas con el enojo algunos alumnos fruncían el ceño, cruzaban los brazos o comentaban que la música les parecía "fuerte" o "molesta". Estas manifestaciones evidenciaron que los estudiantes no solo escuchaban la música, sino que también experimentaban respuestas emocionales y corporales asociadas las canciones.

La actividad permitió que los alumnos comprendieran que las emociones pueden sentirse y expresarse de diferentes maneras, en este caso a través de la música. Además, favoreció que identificaran cómo se sentían y qué ocurría en su cuerpo cuando experimentaban distintas emociones. También se promovió que expresaran verbalmente lo que sentían y escucharan las opiniones de sus compañeros, dándose cuenta de que una misma canción puede provocar emociones o sensaciones diferentes en cada persona.

Después de realizar este ejercicio los alumnos lo volvieron a hacer, pero ahora desplazándose libremente por el aula, al escuchar la música en turno debían de expresar lo que les provocaba; esto a través de movimientos corporales con los que mostraran cómo creían que se sentía esa melodía. Algunas canciones provocaron movimientos tranquilos y

suaves, mientras que otras generaron mayor energía y entusiasmo entre los alumnos.

(Anexo 12)

Durante esta actividad pude observar que varios niños logran relacionar la música con emociones específicas, mencionando expresiones como: *“Esta música suena feliz”* o *“Esta canción me pone nervioso”*. Sin embargo, también se presentaron algunas dificultades, ya que ciertos alumnos comenzaron a correr dentro del salón y a jugar entre ellos, dejando de lado el propósito de la actividad. Esta situación puede explicarse a partir de las características propias del desarrollo socioemocional en la etapa preescolar, ya que los niños aún se encuentran en proceso de desarrollar habilidades de autorregulación emocional y conductual. De acuerdo con Bisquerra (2009), la regulación emocional implica la capacidad de gestionar impulsos y comportamientos de manera adecuada, una competencia que se construye progresivamente durante la infancia. Asimismo, en estas edades el juego y el movimiento constituyen formas naturales de expresión, por lo que, ante estímulos que generan entusiasmo o activación emocional, algunos niños tienden a manifestar sus emociones mediante conductas motoras espontáneas, como correr o interactuar lúdicamente con sus compañeros.

Ante esta situación fue necesario detener momentáneamente la dinámica y replantear las indicaciones de manera más clara y concreta, explicando nuevamente que los movimientos debían realizarse respetando el espacio de los compañeros y escuchando atentamente la música.

De acuerdo con Ausubel (1983), el aprendizaje significativo se favorece cuando las nuevas experiencias logran relacionarse con los conocimientos previos de los alumnos, permitiendo que comprendan con mayor claridad las actividades propuestas. Al respecto, la actividad partió de experiencias previas en las que los estudiantes habían aprendido a asociar la música con distintas emociones. A partir de ello, se buscó que, además de reconocer una emoción mediante estímulos musicales, pudieran expresarla a través del movimiento corporal. De esta manera, se pretendía que los alumnos incorporaran una nueva experiencia en la que el cuerpo, y no únicamente la cognición, participara activamente en el

reconocimiento y la expresión emocional, aspectos fundamentales para el desarrollo de la autorregulación de las emociones.

A partir de ello, decidí ejemplificar, mediante la técnica del modelaje, algunos movimientos y emociones para que los alumnos comprendieran con mayor claridad lo que debían realizar durante la actividad musical. Para motivarlos a participar, se les prestaron por turnos algunos instrumentos musicales como guitarras, panderos y tambores. Sin embargo, esta situación generó nuevas dificultades, ya que varios alumnos comenzaron a pelear por los instrumentos y les costaba esperar su turno, ocasionando discusiones, empujones y distracciones durante la actividad.

Ante esta situación, fue necesario intervenir constantemente para recordar las reglas de convivencia y explicar nuevamente que todos tendrían la oportunidad de utilizar los instrumentos. A pesar de ello, algunos alumnos continuaban mostrando impaciencia y frustración al no recibir de inmediato el material que deseaban utilizar. Esto permitió identificar que a varios niños todavía les resulta complicado regular emociones como el enojo y la frustración cuando deben compartir materiales o esperar turnos dentro de una actividad grupal.

En este sentido, Goleman (1996) señala que la autorregulación emocional implica aprender a manejar impulsos, tolerar la frustración y desarrollar formas adecuadas de relacionarse con los demás. A partir de ello, comprendí que, aunque la actividad favorecía la expresión emocional mediante la música y el movimiento, también era necesario fortalecer estrategias relacionadas con la convivencia, la espera de turnos y el control de impulsos.

Al reflexionar sobre mi práctica, reconocí que el uso de materiales llamativos como los instrumentos musicales incrementó el interés y motivación de los alumnos; sin embargo, también funcionó como un distractor que dificulta el seguimiento de las indicaciones y la regulación de la conducta. En este sentido, María Montessori (1964) señala que los materiales deben presentarse de manera organizada y con propósitos claros, ya que, de lo contrario, pueden provocar dispersión y descontrol en los alumnos. A partir de ello, comprendí la

importancia de establecer previamente acuerdos y límites sobre el uso de los materiales antes de incorporarlos a la actividad.

Esta experiencia me permitió reconocer la importancia de prever posibles conflictos relacionados con la convivencia y organización del grupo, especialmente en actividades donde se comparten materiales atractivos para los alumnos. La música favoreció significativamente el reconocimiento y la expresión emocional de los alumnos al permitirles identificar emociones, asociarlas con sensaciones corporales y comunicarlas mediante el movimiento y el lenguaje oral. No obstante, la actividad también evidenció que la autorregulación emocional constituye una competencia en proceso de construcción, particularmente en situaciones que implican control de impulsos, espera de turnos y convivencia con otros. En consecuencia, los resultados sugieren que las experiencias artísticas contribuyen al desarrollo emocional infantil, pero requieren acompañamiento pedagógico sistemático para fortalecer progresivamente la regulación de las emociones.

Este hallazgo responde directamente a la pregunta de investigación y aporta un análisis más profundo, pues permite comprender qué aspectos emocionales se favorecieron con mayor fuerza y cuáles continúan representando áreas de oportunidad para la intervención docente.

Análisis 4: Expreso y construyo lo que siento.

El día 18 de marzo del 2026 trabajé una actividad con el grupo de 2ºB bajo la estrategia de artes visuales, específicamente con la escultura; ese día asistieron 19 alumnos, 13 niños y 6 niñas. La actividad llevaba por nombre “Expreso y construyo lo que siento” y tuvo como propósito “Favorecer en los alumnos el reconocimiento, expresión y regulación de sus emociones mediante las artes visuales, específicamente la escultura, a través de la creación de una representación de la emoción que experimentan, promoviendo que identifiquen sus sentimientos, expresen ideas y sensaciones, desarrollen la creatividad y fortalezcan la comunicación socioemocional”.

Esta actividad se vinculó con el campo formativo “De lo humano y lo comunitario”, atendiendo el Proceso de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) correspondiente a segundo año

de preescolar, el cual establece que las niñas y los niños “Expresen emociones, ideas y experiencias mediante producciones artísticas utilizando diferentes materiales, colores, formas y movimientos; además, identifica algunas sensaciones corporales relacionadas con sus emociones y comunica lo que siente en situaciones de convivencia y juego” (anexo 13).

La actividad se llevó a cabo dentro del aula de clases. Como inicio, se realizó una conversación grupal en la que se les preguntó a los alumnos cómo se sentían ese día, qué emoción estaban experimentando y cuál consideraban que era la causa de esa emoción. Este momento permitió que los alumnos comenzarán a reconocer y verbalizar sus sentimientos, favoreciendo la expresión emocional y la confianza para compartir experiencias personales dentro del grupo. Asimismo, esta actividad me permitió identificar algunos aspectos relacionados con el comportamiento y estado emocional de los alumnos, ya que, como menciona Daniel Goleman, “reconocer un sentimiento mientras ocurre es la clave de la inteligencia emocional” (Goleman, 1995, p. 64). A partir de ello, identificar las emociones propias se convierte en uno de los primeros pasos para comprender las conductas, las reacciones y la manera en que las personas interactúan con los demás.

Durante este primer momento, los alumnos se mostraron atentos y participativos; varios expresaron sentirse felices por estar en la escuela y por situaciones que pasaron antes de llegar a la escuela, mientras que otros mencionaron sentirse tristes o enojados debido a situaciones ocurridas en casa. Estas participaciones permitieron generar un ambiente de confianza y escucha, donde los niños pudieron expresar libremente sus emociones.

Posterior a esto se les mencionó a los alumnos que ese día seríamos escultores, y para ello se les presentó una imagen de diferentes esculturas con distintas emociones, al momento de presentarles las imágenes se les iba preguntando a los alumnos cuál era la emoción que se mostraba en esa escultura, los alumnos lograron identificar todas las emociones; mencionaron que unas estaban tristes, otras felices, preocupada y otras con alegría; se les preguntó por qué creían que estas emociones se sienten así a lo que la mayoría respondía que era por su expresión corporal (anexo 14).

Fue importante empezar la actividad presentando las imágenes, puesto que era necesario saber qué tanto lograban reconocer diferentes emociones desde distintas figuras inertes, en este caso las esculturas; reconocer emociones fuera de uno mismo permite aprender de ellas y poder expresarlas, pero al mismo tiempo ayuda a validar las emociones de los demás promoviendo la empatía y mejorando las relaciones entre iguales y/o con otros (Saavedra, V., s/f).

Seguido de esto se continuó con la elaboración de la masa, con la cual ellos diseñarían su escultura. Se les explicó a los alumnos que primero habría que preparar la masa y que para ello necesitarían diferentes ingredientes como harina, sal, agua, colorante y aceite; antes de repartirles los materiales se les dio la indicación de que nadie tocaría nada de lo que les entregaría hasta que la maestra diera la indicación; posteriormente se les repartió a cada uno primero el plato con harina, al momento de dárselos, los alumnos comenzaron a agarrarla para jugar con ella, por lo que empezaron a ensuciarse.

Debido a lo anterior se les dio la indicación de que levantarán las manos y no las bajaran hasta que la maestra les fuera repartiendo el agua para que comenzaran a mezclarla; seguir instrucciones y respetar reglas es parte del desarrollo socioemocional y abona al logro de la regulación emocional. Desde la perspectiva de Vygotsky (1978), el desarrollo de la autorregulación se construye a través de la interacción social y la mediación de los adultos, quienes orientan gradualmente a los niños para que interioricen normas, acuerdos y formas de comportamiento socialmente aceptadas. En este sentido, esperar su turno y atender las consignas permitió que los alumnos logaran tener el control de sus impulsos y la regulación de su conducta, competencias necesarias para participar de manera adecuada en actividades colectivas y fortalecer su desarrollo socioemocional.

Cuando se les puso el agua, los alumnos comenzaron a mezclar los ingredientes; al momento de que fueron mezclando la masa se les fueron agregando los demás ingredientes, los cuales fueron el colorante, y el aceite. Los alumnos comenzaron a mezclar con las manos los ingredientes (anexo 15), todos a excepción del alumno Hugo (nombre ficticio) el cual mencionó: *no me gusta cómo se siente, no quiero trabajar, esta pegajoso y me voy a ensuciar.*

Esta situación permitió reconocer que no todos los alumnos procesan los estímulos sensoriales de la misma manera. Al respecto, Jean Ayres (2006) menciona que algunos niños pueden presentar sensibilidad ante ciertos estímulos táctiles, generando rechazo o incomodidad frente a determinadas texturas o materiales.

Ante esta situación, fue necesario ofrecer alternativas de participación, como el uso de una cuchara para mezclar los ingredientes, permitiendo que poco a poco se integrara a la actividad hasta lograr utilizar sus manos. Esto favoreció que el alumno participara desde sus posibilidades y necesidades, promoviendo un ambiente de inclusión y respeto hacia las diferencias individuales. Asimismo, esta experiencia me permitió reflexionar sobre la importancia de adaptar las estrategias y materiales para favorecer la participación de todos los alumnos dentro de las actividades artísticas y sensoriales

Así mismo para esta parte de la actividad pude observar que la masa de la mayoría de los alumnos estaba muy pegajosa por lo que decidí agregar más aceite y ayudar de uno por uno para que su masa tuviera la consistencia que se necesitaba para poder hacer su escultura, observando esto llegué a la conclusión de que los materiales pudieron ser traídos con medidas específicas para que los alumnos pudieran llegar a la consistencia de la masa lo más rápido posible y poder seguir con la actividad.

Al momento de que todos los alumnos ya tenían la masa lista, se les dio la consigna de que con ella elaboraran su escultura con la emoción que sentían el día de hoy, los alumnos siguieron la consigna, pero pude observar que solo estaban tratando de imitar las esculturas puestas como referencia del pizarrón. Ante esta situación, opté por intervenir nuevamente mediante preguntas como: “¿Qué emoción estás sintiendo tú?”, “¿Cómo podrías representar esa emoción con tu escultura?” y “¿Qué le podrías agregar para que represente lo que tú sientes?”. Esto permitió que poco a poco los alumnos dejaran de copiar las figuras y comenzarán a incorporar elementos propios en sus producciones (anexo 16).

Esta situación me hizo reflexionar sobre cómo algunas de mis decisiones docentes influyen directamente en el desarrollo de la actividad y en la manera en que los alumnos participaron. Aunque mi intención al mostrar imágenes de esculturas era brindar ejemplos

que ayudaran a los niños a identificar emociones, observé que esto ocasionó que varios alumnos intentarían copiar los modelos en lugar de representar libremente sus propias emociones. A partir de ello comprendí que, en ocasiones, el exceso de referentes visuales puede limitar la creatividad y la expresión auténtica de los alumnos, especialmente en edades tempranas donde suelen cooperar aquello que observan como una forma de sentirse seguros. Esta experiencia me permitió cuestionar mi práctica docente y reconocer la importancia de equilibrar el acompañamiento con espacios de exploración libre que favorezcan la imaginación y la expresión personal. En relación con ello, Viktor Lowenfeld (1980), menciona que el arte infantil debe favorecer la libre expresión y la creatividad, permitiendo que los niños representen sus experiencias y emociones de manera personal.

Posteriormente, los alumnos comenzaron a modificar sus esculturas incorporando distintos elementos que representaban sus emociones. Algunos realizaron caras felices con sonrisas grandes, mientras que otros elaboraron figuras con lágrimas o expresiones de enojo. Mientras trabajaban, varios alumnos explicaban lo que estaban representando y las razones por las cuales se sentían así (anexo 17). Este momento permitió que los alumnos no solamente expresaran emociones mediante el modelado, sino que también lograran comunicar experiencias personales y sentimientos a través del arte.

Durante el desarrollo de la actividad pude observar que la mayoría de los alumnos se mantenían motivados, interesados y participativos, ya que el uso de materiales manipulables despertó su curiosidad y favoreció su involucramiento en la actividad. A pesar de estas situaciones, considero que el propósito de la actividad se logró de manera satisfactoria, ya que los alumnos participaron activamente en las tareas propuestas y lograron poner en práctica las habilidades socioemocionales que se pretendían favorecer.

En esta actividad fue posible observar conductas relacionadas con la colaboración, el respeto de turnos, la comunicación con sus compañeros y el reconocimiento de sus propias emociones, lo que permitió avanzar hacia el objetivo general de la intervención. Estas evidencias muestran que las experiencias prácticas y significativas favorecen no solo la participación de los alumnos, sino también el fortalecimiento de competencias socioemocionales necesarias para la convivencia escolar y su desarrollo integral. Sin

embargo, también identifiqué algunas áreas de oportunidad relacionadas con la organización de materiales y las consignas iniciales, ya que el entusiasmo de los alumnos ocasionó momentos de desorden y dificultad para seguir instrucciones.

De igual forma reflexioné que algunas dificultades surgidas durante la actividad estuvieron relacionadas con la organización previa de los materiales y las consignas. Considero que esto ocurrió debido a que, en preescolar, las actividades manipulativas generan entusiasmo y curiosidad inmediata en los alumnos, por lo que requieren instrucciones más claras, breves y acompañadas de ejemplos previos. Además, el no tener medidas exactas en los ingredientes dificulta que los alumnos logran rápidamente la textura esperada, ocasionando que necesitará intervenir constantemente para apoyar de manera individual.

A partir de esta experiencia comprendí que el trabajo con actividades artísticas, lúdicas y sensoriales requiere una mayor anticipación docente, no solamente en la preparación de materiales, sino también en la organización del grupo, las estrategias de acompañamiento y las posibles necesidades individuales de los alumnos. Esto me permitió reconocer que no todos los alumnos aprenden o experimentan los materiales de la misma manera, por lo que resulta necesario adaptar las estrategias para favorecer ambientes inclusivos donde todos puedan participar desde sus posibilidades.

De igual manera, esta actividad me permitió analizar que las artes visuales representan mucho más que una actividad recreativa y lúdica dentro del aula, ya que funcionan como un medio el cual los alumnos logran comunicar emociones, experiencias y situaciones personales que en ocasiones no expresan verbalmente. Durante la actividad pude observar que varios alumnos relacionaban sus esculturas con experiencias vividas en casa o en la escuela, lo cual evidencia cómo el arte favorece procesos de expresión emocional y autoconocimiento.

A partir de este análisis considero que, para futuras intervenciones, será importante disminuir la cantidad de modelos visuales o utilizarlos únicamente como referencia inicial, promoviendo posteriormente producciones más libres y personales. Asimismo, procuraré

preparar previamente materiales con cantidades exactas para facilitar el desarrollo de la actividad y optimizar el tiempo. También considero necesario establecer acuerdos claros antes de manipular materiales, así como incorporar apoyos visuales o demostraciones breves que ayuden a los alumnos a seguir consignas de manera más organizada.

Finalmente, considero que la actividad logró cumplir parcialmente con el propósito planteado, debido a que los alumnos pudieron reconocer algunas emociones propias, expresarlas mediante producciones artísticas y comunicar sus sentimientos dentro de un ambiente de confianza y respeto. A través del uso de las artes visuales y actividades lúdicas, los niños encontraron formas distintas de manifestar lo que sentían, especialmente mediante el dibujo, el movimiento y la representación simbólica, lo que favoreció el reconocimiento y la expresión emocional.

Asimismo, esta experiencia me permitió reflexionar sobre la pertinencia de las artes visuales como recurso pedagógico dentro de la educación preescolar, ya que no solo favorecen la creatividad y la participación, sino que también ofrecen oportunidades para que los alumnos regulen sus emociones de manera gradual en situaciones de convivencia y trabajo colaborativo. Comprendí que actividades relacionadas con el arte permiten que los niños expresen emociones que en ocasiones no logran comunicar verbalmente, favoreciendo ambientes más inclusivos, seguros y respetuosos.

De igual manera, reconocí la importancia de que el docente planee estrategias acordes a la edad, necesidades e intereses de los alumnos, considerando tanto la organización del espacio como los materiales y las consignas, para que las actividades artísticas realmente contribuyan al reconocimiento, la expresión y la autorregulación emocional, en concordancia con el propósito central de la intervención.

Análisis 5: Mensajes que llegan al corazón.

Esta quinta actividad se llevó a cabo el día jueves 19 de marzo del 2026, se trabajó esta actividad con el grupo de 2ºB; ese día asistieron 19 alumnos, 12 niños y 7 niñas. La actividad llevaba por nombre “Mensajes que llegan al corazón” y tuvo como propósito “Que los alumnos reconozcan, expresen y regulen sus emociones a partir de la escucha de mensajes

afectivos de sus familias, fortaleciendo su autoestima y vínculos efectivos, mediante actividades de reflexión y expresión gráfica”.

Esta actividad se vinculó con el campo formativo “De lo humano y lo comunitario”, atendiendo el Proceso de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) correspondiente a segundo año de preescolar, el cual establece que las niñas y los niños “Identifican algunas emociones básicas alegría, tristeza, enojo, miedo, a partir de experiencias cercanas” (anexo 18).

Se inició la intervención en el salón de clases, se comenzó la sesión preguntando a los alumnos acerca de las emociones que recordaran que ya se habían visto en las clases pasada, a lo que ellos de manera voluntaria fueron participando y mencionando las emociones básicas, alegría, tristeza, miedo, enojo, algunos de ellos lograban ya reconocer el por qué se sentían así, el alumno David (nombre ficticio) mencionaba: *Hoy me siento feliz porque mi mamá me trajo a la escuela*, Alisson (nombre ficticio) mencionaba: *yo me siento nerviosa por la actividad del día que haremos hoy*.

A partir de estas participaciones pude identificar que los alumnos ya comenzaban a reconocer no solamente las emociones básicas, sino también algunas situaciones o experiencias que generaban dichos sentimientos. Esto permitió observar avances en el reconocimiento emocional y en la capacidad de verbalizar lo que sentían. En relación con ello, Goleman (1995) menciona que reconocer las propias emociones constituye una de las bases fundamentales de la inteligencia emocional, ya que permite comprender las reacciones personales y la manera en que se interactúa con los demás.

Asimismo, este momento inicial favoreció un ambiente de confianza, respeto y escucha dentro del aula, donde los alumnos se sintieron seguros para compartir experiencias personales y expresar libremente sus emociones. La generación de espacios de diálogo contribuye al desarrollo de la conciencia emocional, entendida como la capacidad de identificar, comprender y comunicar los propios estados emocionales y los de los demás, competencia fundamental para el bienestar personal y la convivencia social (Bisquerra, 2009).

De igual manera, al brindar oportunidades para que los niños verbalizaran situaciones de su vida cotidiana relacionadas con las emociones trabajadas previamente, se favoreció la construcción de aprendizajes significativos, ya que los nuevos conocimientos se vincularon con experiencias previas y contextos cercanos a su realidad. Como señala Ausubel (2002), el aprendizaje adquiere mayor significado cuando los contenidos se relacionan con los conocimientos y experiencias que posee el estudiante. Por ello, este espacio de reflexión permitió que los alumnos comprendieran las emociones a partir de experiencias concretas, fortaleciendo su autoconocimiento y expresión emocional.

Considero que este espacio de diálogo fue importante, ya que permitió que los niños relacionarían las emociones trabajadas previamente con situaciones reales de su vida cotidiana, favoreciendo un aprendizaje más significativo. Posteriormente, se les explicó a los alumnos que ese día escucharían unos mensajes muy especiales enviados por sus familias. Antes de reproducir los audios, se les preguntó cómo creían que podrían sentirse al escuchar palabras bonitas o mensajes de las personas que más quieren. Algunos alumnos respondieron que se sentirían felices, emocionados o queridos. Esta actividad tenía como intención fortalecer los vínculos afectivos y favorecer que los alumnos identificarán cómo las palabras y demostraciones de cariño pueden influir en las emociones.

Para comenzar esta actividad les llevé un teléfono de verdad en el cual ellos, al escuchar el sonido del teléfono, pudieran contestarlo para escuchar el mensaje. Al comenzar a reproducirse los mensajes, pude observar que los alumnos permanecían atentos y emocionados al escuchar las voces de sus familiares. Algunos sonreían, otros mostraban sorpresa e incluso algunos alumnos expresaron sentimientos de tristeza o comenzaron a llorar al escuchar las palabras de afecto de sus padres (anexo 19). Esta situación me permitió reconocer cómo los vínculos familiares y las expresiones afectivas tienen un impacto significativo en el estado emocional de los niños. En relación con ello, John Bowlby menciona que “la necesidad del niño pequeño de mantener una proximidad íntima con las figuras de apego se considera primaria y esencial para la supervivencia” (Bowlby, 1989, p. 15), favoreciendo así la seguridad emocional, la confianza y el desarrollo socioemocional.

Durante este momento también pude identificar que algunos alumnos buscaban compartir con sus compañeros lo que sentían después de escuchar el mensaje, mientras que otros preferían permanecer en silencio observando. Esto me permitió reflexionar que cada alumno expresa sus emociones de manera distinta y que es importante respetar las diferentes formas en que manifiestan sus sentimientos dentro del aula.

Posteriormente, se les entregó una hoja para que realizaran un dibujo acerca de cómo se sintieron al escuchar el mensaje de su familia. Mientras realizaban sus producciones, varios alumnos comentaban que se sentían felices porque sus papás los querían mucho, mientras que otros mencionaban extrañar a algún familiar. A través de sus dibujos pude observar corazones, familias, sonrisas y diferentes elementos relacionados con el afecto y la felicidad (anexo 20). Esto permitió que los alumnos expresaran emociones y experiencias personales mediante el lenguaje gráfico y artístico. Al respecto, Viktor Lowenfeld menciona que “el arte es un medio de expresión del pensamiento, los sentimientos y las percepciones del niño” (Lowenfeld & Brittain, 1980, p. 18), favoreciendo que los niños comuniquen experiencias y emociones que muchas veces aún no logran expresar completamente mediante palabras.

Sin embargo, durante la actividad también pude identificar algunas dificultades. Algunos alumnos comenzaron a distraerse mientras esperaban escuchar su mensaje, provocando momentos de inquietud dentro del grupo. Considero que esto ocurrió debido a la emoción y expectativa que generaba saber que escucharían la voz de sus familias. Esta situación me hizo reflexionar sobre la importancia de organizar mejor los tiempos de participación y preparar actividades breves de acompañamiento mientras los demás alumnos esperaban su turno. Asimismo, procuraré generar más espacios de diálogo y contención emocional después de actividades afectivas, permitiendo que los alumnos expresen lo que sienten de manera libre y respetuosa. También considero necesario planear estrategias de acompañamiento para los alumnos que presenten emociones más intensas, favoreciendo ambientes seguros y de confianza dentro del aula.

A partir de esta experiencia considero importante que, en futuras intervenciones, se continúe fortaleciendo el vínculo entre escuela y familia mediante actividades que favorezcan

la expresión emocional y promuevan la participación activa de los padres de familia en el desarrollo socioemocional de sus hijos. La colaboración entre ambos contextos resulta fundamental, ya que las habilidades emocionales se construyen y fortalecen tanto en el entorno escolar como en el familiar. De igual manera, buscaré mantener una comunicación constante con las familias para compartir estrategias que permitan dar continuidad en casa al trabajo realizado en la escuela, fortaleciendo así la educación emocional de manera integral.

Finalmente, considero que la actividad logró cumplir con el propósito planteado, ya que los alumnos identificaron emociones, expresaron sentimientos y fortalecieron vínculos afectivos mediante la escucha de mensajes familiares y la expresión gráfica. Durante el desarrollo de la actividad fue posible observar manifestaciones de empatía entre los estudiantes, quienes escucharon con atención los mensajes recibidos por sus compañeros y realizaron comentarios positivos sobre el cariño expresado por sus familias. Asimismo, algunos alumnos manifestaron sentirse felices, queridos y especiales al escuchar las palabras de afecto dirigidas hacia ellos, lo que favoreció el reconocimiento de sus cualidades y el fortalecimiento de su autoestima. Estas expresiones permitieron generar un ambiente de respeto y valoración mutua, donde los estudiantes no solo reconocieron sus propias emociones, sino que también mostraron sensibilidad ante los sentimientos de los demás.

Además, esta última intervención permite cerrar la investigación con un hallazgo de gran relevancia: las artes visuales favorecen el reconocimiento y la expresión emocional con mayor fuerza cuando se vinculan con experiencias significativas para los alumnos. Mientras que las primeras actividades permitieron identificar emociones a través de colores, música o esculturas, esta sesión mostró que los vínculos afectivos familiares potencian la profundidad de las respuestas emocionales y enriquecen las producciones artísticas. Por ello, la actividad aporta evidencia para sostener que el desarrollo emocional en preescolar se fortalece cuando las estrategias artísticas se articulan con los contextos de vida, las experiencias personales y las relaciones afectivas más cercanas de los niños. Lo anterior coincide con lo planteado por Bisquerra (2009), quien señala que el desarrollo de competencias emocionales favorece la construcción de una autoimagen positiva y fortalece las relaciones interpersonales basadas en la empatía, el respeto y la comprensión de las emociones propias y ajenas.

3.3 Evaluación y resultados de la aplicación de la propuesta.

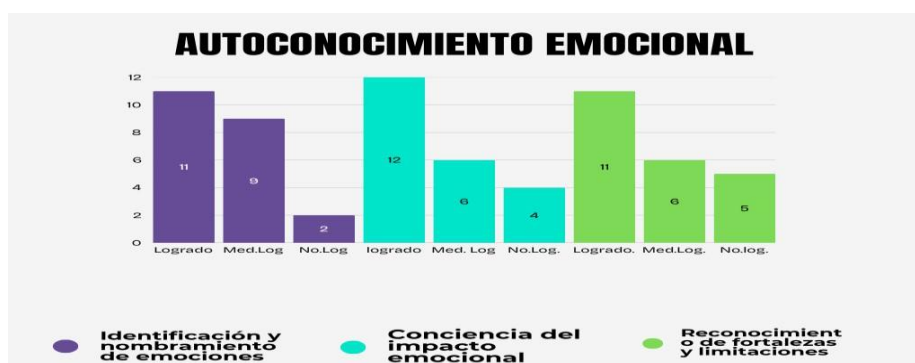
La evaluación de la propuesta de mejora permitió identificar los avances alcanzados en los alumnos de segundo año a partir de las actividades implementadas, orientadas al reconocimiento y expresión de emociones mediante las artes visuales y otras estrategias socioemocionales. Este proceso de evaluación se realizó de manera continua durante la aplicación del plan de acción, considerando la participación, expresión emocional, interacción con sus compañeros y regulación de conductas dentro del aula.

Con la finalidad de observar si se logró el cumplimiento del objetivo general, se diseñó un instrumento de evaluación que permitió recopilar información sobre los logros obtenidos antes, durante y después de la intervención. A partir de ello, se analizaron los cambios observados en los alumnos en relación con la identificación de emociones, la expresión de sentimientos, la convivencia y el manejo emocional.

Los resultados obtenidos se presentan mediante gráficas, las cuales muestran el nivel de avance alcanzado por el grupo, así como los aspectos que tuvieron mayor impacto durante el desarrollo de las actividades. De esta manera, la evaluación permitió reflexionar sobre la pertinencia de las estrategias aplicadas y reconocer los alcances de la propuesta en el contexto educativo.

Figura 7.

Dimensión 1. Autoconocimiento emocional



Elaboración propia (2026)

La categoría representada en la figura 7, correspondiente al autoconocimiento emocional, basada en una de las dimensiones de la inteligencia emocional propuestas por Goleman (1995), permite observar avances significativos en los alumnos después de la aplicación del plan de acción. En el primer indicador, denominado identificación y nombramiento de emociones, al inicio del diagnóstico varios alumnos presentaban dificultades para reconocer y expresar lo que sentían; sin embargo, al finalizar la intervención se observa un incremento considerable en el nivel de *logrado*, lo que demuestra que ahora la mayoría de los estudiantes logra identificar sus emociones con mayor facilidad y seguridad.

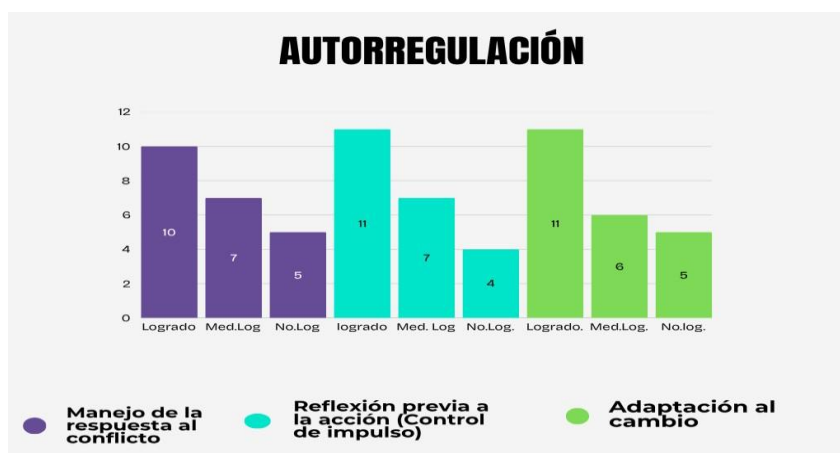
Asimismo, en el indicador conciencia del impacto emocional, los resultados muestran un avance importante, ya que la mayoría de los alumnos logró reconocer cómo sus emociones influyen en su comportamiento y en la convivencia con los demás. Esto refleja que las actividades implementadas favorecieron procesos de reflexión emocional, permitiendo que los estudiantes comprendieran mejor sus reacciones dentro y fuera del aula.

Por otro lado, en el indicador reconocimiento de fortalezas y limitaciones, también se identificó una mejora significativa, debido a que aumentó el número de alumnos ubicados en el nivel de *logro*. Esto evidencia que los estudiantes desarrollan mayor confianza para reconocer aspectos positivos de sí mismos, así como algunas dificultades personales, fortaleciendo su autoconocimiento y autoestima.

En general, los resultados obtenidos muestran un avance favorable en esta dimensión de Goleman (1995), ya que disminuyó notablemente la cantidad de alumnos en el nivel de *no logrado* y aumentó el número de estudiantes que lograron desarrollar habilidades relacionadas con el reconocimiento y expresión de emociones. Esto permite identificar que las estrategias artísticas y socioemocionales implementadas durante el plan de acción contribuyeron positivamente al desarrollo emocional del grupo.

Figura 8.

Dimensión 2. Autorregulación



Elaboración propia (2026)

La categoría representada en la figura 8, correspondiente a la autorregulación, considerada como una de las dimensiones de la inteligencia emocional propuestas por Goleman (1995), permite observar avances favorables en los alumnos después de la aplicación del plan de acción. En el primer indicador, denominado manejo de la respuesta al conflicto, al inicio del diagnóstico varios alumnos presentaban dificultades para controlar sus reacciones ante situaciones que les generaban molestia o frustración; sin embargo, al concluir la intervención se observa un incremento en el nivel de *logrado*, lo que evidencia que ahora la mayoría de los estudiantes logra responder de manera más tranquila y adecuada ante los conflictos que se presentan dentro del aula.

Por otro lado, en el indicador reflexión previa a la acción (control de impulsos), también se identificó un avance importante, ya que aumentó considerablemente el número de alumnos ubicados en el nivel de *logrado*. Esto refleja que los estudiantes comenzaron a pensar antes de actuar, mostrando mayor control sobre sus impulsos y una mejor capacidad para regular sus emociones en distintas situaciones escolares.

Asimismo, en el indicador adaptación al cambio, los resultados muestran una mejora significativa, debido a que la mayoría de los alumnos logró ajustarse con mayor facilidad a

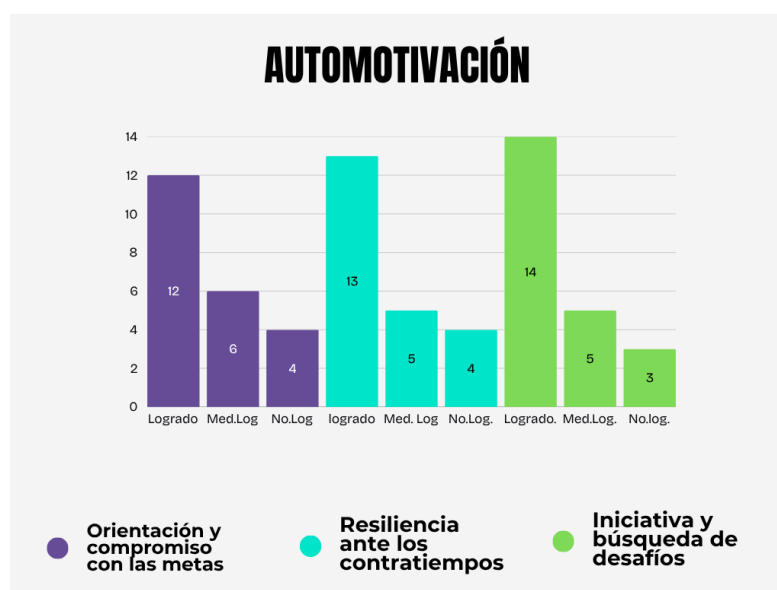
nuevas actividades, dinámicas y situaciones dentro del aula. Aunque todavía algunos estudiantes permanecen en niveles de *medianamente logrado* y *no logrado*, se observa un avance en comparación con los resultados obtenidos al inicio del diagnóstico.

Los resultados obtenidos en esta dimensión evidencian un progreso favorable en la autorregulación emocional de los alumnos, ya que disminuyó el número de estudiantes en el nivel de *no logrado* y aumentó la cantidad de alumnos que lograron manejar mejor sus emociones y conductas. Esto permite identificar que las actividades artísticas y socioemocionales implementadas durante el plan de acción contribuyeron positivamente al fortalecimiento del control emocional, la reflexión y la adaptación dentro del contexto escolar.

En cuanto a la figura 9, se observan los resultados al término de la aplicación de la propuesta de mejora en torno a la automotivación.

Figura 9.

Dimensión 3. Automotivación



Elaboración propia (2026)

Al finalizar la aplicación del plan de acción, los resultados obtenidos en la dimensión de la automotivación, visualizado en la figura 9, propuesta por Goleman (1995), muestran avances favorables en los alumnos. En el indicador orientación y compromiso con las metas, la mayoría de los estudiantes se ubica en el nivel de *logrado*, lo que evidencia una mayor disposición para participar, concluir actividades y mantenerse interesados en las tareas realizadas dentro del aula. En comparación con el diagnóstico inicial, disminuyó la cantidad de alumnos en el nivel de *no logrado*, reflejando un mayor compromiso hacia sus actividades escolares.

Respecto al indicador resiliencia ante los contratiempos, también se observa una mejora significativa, ya que aumentó considerablemente el número de alumnos en el nivel de *logrado*. Esto indica que los estudiantes comenzaron a enfrentar con mayor tranquilidad las dificultades, errores o situaciones frustrantes, mostrando una mejor capacidad para continuar participando a pesar de los obstáculos que se presentaban durante las actividades.

De igual manera, en el indicador iniciativa y búsqueda de desafíos, los resultados muestran uno de los avances más notorios, debido a que la mayoría de los alumnos alcanzó el nivel de *logrado*. Esto evidencia que los estudiantes desarrollaron mayor seguridad y motivación para participar activamente, proponer ideas y enfrentarse a nuevas actividades sin mostrar temor constante al error.

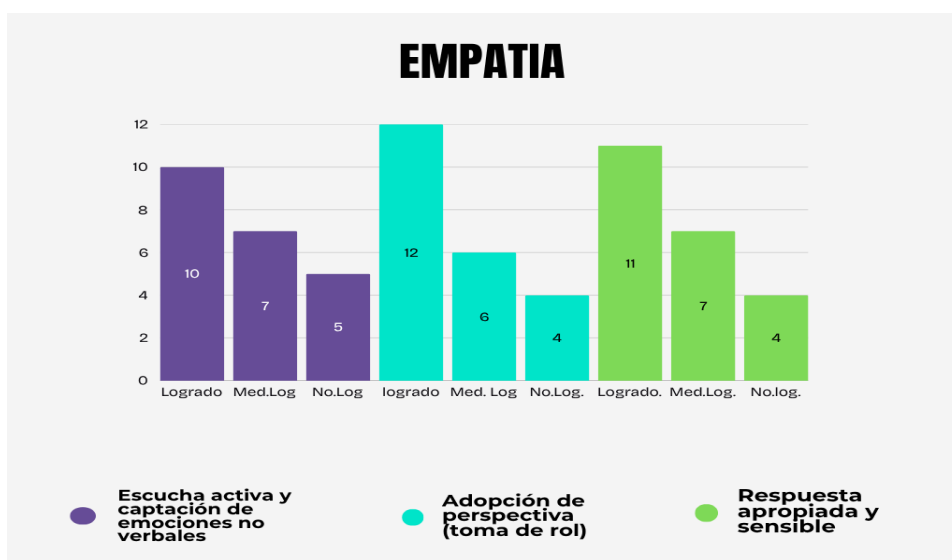
Se puede observar que los resultados obtenidos en esta dimensión reflejan un avance positivo en la automotivación de los alumnos, ya que aumentó el número de estudiantes ubicados en el nivel de *logrado* y disminuyó la cantidad en *no logrado*. Esto permite identificar que las actividades artísticas y socioemocionales implementadas durante el plan de acción favorecieron el interés, la perseverancia y la confianza de los alumnos en sus propias capacidades.

Enseguida se pueden observar en la figura 10, los resultados respecto a la dimensión de empatía, propuesta por Daniel Goleman como una de las competencias fundamentales de la inteligencia emocional. Los resultados obtenidos al finalizar el plan de acción muestran

avances importantes en la manera en que los alumnos comprenden y responden a las emociones de los demás.

Figura 10.

Dimensión 4. Empatía



Elaboración propia (2026)

Como se puede observar, en el indicador escucha activa y captación de emociones no verbales, se observa que la mayoría de los estudiantes se ubica en el nivel *logrado*, lo que evidencia que los alumnos comenzaron a prestar mayor atención a las expresiones, gestos, tonos de voz y emociones de sus compañeros. Este avance resulta significativo, ya que durante el diagnóstico inicial varios estudiantes mostraban dificultad para reconocer cómo se sentían los demás, reaccionando únicamente desde sus propias emociones y necesidades.

Asimismo, en el indicador adopción de perspectiva (toma de rol), también se identifica un progreso favorable, debido a que aumentó considerablemente la cantidad de alumnos en el nivel *logrado*. Esto refleja que los estudiantes desarrollaron una mayor capacidad para ponerse en el lugar del otro, comprender diferentes puntos de vista y actuar con mayor sensibilidad durante las actividades grupales. A través de las dinámicas artísticas y socioemocionales implementadas, los alumnos comenzaron a mostrar mayor disposición

para escuchar a sus compañeros, respetar turnos y comprender situaciones ajenas a sus propias experiencias.

Por otro lado, en el indicador respuesta apropiada y sensible, aunque aún existen algunos alumnos en los niveles de *medianamente logrado* y *no logrado*, se observa un avance significativo en comparación con el diagnóstico inicial. Los estudiantes comenzaron a responder de manera más tranquila y empática ante las emociones de otros compañeros, mostrando actitudes de apoyo, compañerismo y respeto dentro del aula. Esto puede relacionarse con las actividades realizadas durante el plan de acción, ya que los espacios de expresión artística favorecieron la convivencia, el diálogo y la comprensión emocional.

En términos generales, los resultados muestran que la empatía fue una de las áreas que presentó avances importantes después de la intervención, debido a que aumentó el número de alumnos en el nivel de *logrado* y disminuyó la cantidad de estudiantes ubicados en *no logrado*. Desde la perspectiva de Goleman (1995), la empatía permite reconocer las emociones de los demás y fortalecer las relaciones interpersonales; por ello, los resultados obtenidos evidencian que las estrategias implementadas contribuyeron positivamente al desarrollo de la sensibilidad emocional y la convivencia dentro del grupo.

Hablando acerca de la dimensión de las habilidades sociales, los resultados obtenidos después de la aplicación del plan de acción se observan en la figura 11, donde se reflejan avances favorables en la interacción y convivencia de los alumnos dentro del aula.

Figura 11.

Dimensión 5. Habilidades sociales



Elaboración propia
(2026)

En el indicador comunicación persuasiva y efectiva, la mayoría de los estudiantes se ubica en el nivel de *logrado*, lo que evidencia que los alumnos desarrollaron una mayor capacidad para expresar sus ideas, emociones y necesidades de manera más clara y adecuada. A diferencia del diagnóstico inicial, donde predominaban dificultades para comunicarse y resolver desacuerdos, ahora se observa que los estudiantes participan con mayor seguridad y muestran más disposición para dialogar con sus compañeros.

En el indicador manejo y resolución de conflictos, también se identifica un avance significativo, ya que aumentó la cantidad de alumnos ubicados en el nivel de *logrado*. Esto refleja que los estudiantes comenzaron a resolver desacuerdos de manera más pacífica, utilizando el diálogo y mostrando mayor control emocional frente a situaciones de conflicto. Aunque algunos alumnos aún requieren acompañamiento para regular sus reacciones, se observa una disminución importante en conductas impulsivas o respuestas agresivas dentro del aula.

Asimismo, en el indicador colaboración y creación de sinergias, los resultados muestran una mejora favorable, debido a que la mayoría de los estudiantes logró participar de manera más activa en actividades grupales y colaborativas. Los alumnos comenzaron a compartir materiales, respetar acuerdos y trabajar conjuntamente para alcanzar objetivos comunes. Esto resulta relevante, ya que durante las primeras actividades varios estudiantes presentaban dificultades para integrarse con sus compañeros o trabajar en equipo.

En general, los resultados evidencian un avance importante en el desarrollo de las habilidades sociales de los alumnos, ya que aumentó considerablemente el número de estudiantes en el nivel de *logrado* y disminuyó la cantidad ubicada en *no logrado*. Desde la perspectiva de Goleman (1995), las habilidades sociales son esenciales para establecer relaciones positivas y desenvolverse adecuadamente en distintos contextos; por ello, los avances observados permiten identificar que las estrategias artísticas y socioemocionales implementadas favorecieron la convivencia, la comunicación y el trabajo colaborativo dentro del grupo.

A Partir de los resultados obtenidos, después de la aplicación del plan de acción permiten identificar avances significativos en el desarrollo de las cinco dimensiones de la inteligencia emocional propuestas por Daniel Goleman: autoconocimiento emocional, autorregulación, automotivación, empatía y habilidades sociales. A lo largo de la intervención, los alumnos lograron desarrollar una mayor capacidad para reconocer, expresar y comprender sus emociones, favoreciendo no solo su bienestar personal, sino también la convivencia y participación dentro del aula.

En la dimensión de autoconocimiento emocional, los alumnos mostraron avances importantes al identificar y nombrar con mayor facilidad lo que sentían, así como al reconocer cómo sus emociones influyen en sus acciones y relaciones con los demás. Además, comenzaron a identificar sus fortalezas y limitaciones, fortaleciendo su autoestima y seguridad personal. Esto coincide con lo planteado por Goleman (1995), quien menciona que reconocer las propias emociones constituye la base de la inteligencia emocional, ya que permite actuar de manera más consciente y comprender mejor las propias reacciones.

Respecto a la autorregulación, los alumnos lograron avances favorables en el manejo de sus impulsos, en la forma de responder ante situaciones de conflicto y en su capacidad para adaptarse a cambios dentro del aula. Aunque algunos estudiantes aún requieren acompañamiento para controlar ciertas conductas o expresar sus emociones de manera adecuada, se observó que los alumnos ya no reaccionan de manera impulsiva y esto ayudó a evitar conflictos constantes. Esto evidencia que las actividades implementadas favorecieron espacios de calma, reflexión y expresión emocional.

En cuanto a la automotivación, se identificó un avance significativo en la participación, el interés y la atención de los alumnos durante las actividades. Los estudiantes mostraron mayor disposición para concluir tareas, enfrentar dificultades y participar activamente en nuevas actividades. Asimismo, comenzaron a mostrar más confianza en lo que eran capaces de lograr y mayor iniciativa al momento de expresarse y trabajar en equipo. Sin embargo, todavía algunos alumnos requieren fortalecer su seguridad personal y persistencia frente a situaciones que les generan frustración.

Por otro lado, la dimensión de la empatía presentó avances importantes, ya que los alumnos comenzaron a reconocer las emociones de sus compañeros, escuchar con mayor atención y responder de manera más sensible ante las necesidades de otros. Las dinámicas grupales y las actividades de expresión artística favorecieron la comprensión de diferentes puntos de vista y fortalecieron valores como el respeto, la solidaridad y la convivencia. Sin embargo, aún es necesario continuar promoviendo experiencias que fortalezcan la tolerancia y la comprensión emocional en algunos estudiantes.

En relación con las habilidades sociales, se observaron mejoras significativas en la comunicación, el trabajo colaborativo y la resolución pacífica de conflictos. Los alumnos comenzaron a dialogar con mayor respeto, compartir materiales, esperar turnos y trabajar de manera colaborativa para alcanzar objetivos comunes. Aunque algunos alumnos todavía presentan dificultades para regularse en ciertas situaciones sociales, el grupo mostró una convivencia más favorable en comparación con el diagnóstico inicial.

Desde el punto de vista de las artes visuales desempeñan un papel fundamental durante el desarrollo del plan de acción, ya que funcionaron como un medio de expresión emocional y comunicación para los alumnos. Actividades como la pintura, el modelado, el dibujo y la creación artística permitieron que los estudiantes expresaran emociones que en ocasiones no podían comunicar verbalmente, favoreciendo procesos de reflexión, relajación y autorregulación emocional. Además, el arte generó espacios inclusivos donde todos los alumnos pudieron participar de acuerdo con sus habilidades, fortaleciendo la confianza, la creatividad y la interacción social.

De esta manera, puede concluirse que las artes visuales favorecen positivamente al desarrollo integral de los alumnos, favoreciendo la regulación emocional, la convivencia y la inclusión educativa. Tal como señala Goleman (1995), la inteligencia emocional influye directamente en la manera en que las personas comprenden sus emociones, se relacionan con los demás y enfrentan las situaciones de la vida cotidiana; por ello, trabajar las emociones desde edades tempranas resulta indispensable para fortalecer el bienestar y el aprendizaje de los alumnos.

CONCLUSIONES

La realización del presente informe de prácticas representó una experiencia significativa en mi formación docente, ya que me permitió fortalecer conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con la intervención pedagógica y el acompañamiento socioemocional de los alumnos. A lo largo del desarrollo del proyecto comprendí que las emociones desempeñan un papel fundamental dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y en la convivencia escolar, debido a que muchas de las conductas, actitudes y dificultades que presentan los estudiantes se encuentran estrechamente relacionadas con las experiencias emocionales que viven tanto dentro como fuera de la escuela.

Al concluir esta intervención, reconozco que el proceso estuvo lleno de retos, aprendizajes y reflexiones constantes. En un inicio existían ciertas expectativas respecto a los resultados que se pretendían alcanzar; sin embargo, los avances observados superaron de manera positiva lo esperado. La intención principal fue favorecer que los alumnos reconocieran e identificaran sus emociones, lograran expresar lo que sentían y desarrollaran formas más adecuadas de relacionarse consigo mismos y con los demás, a través de actividades vinculadas con las artes visuales.

Durante el desarrollo de las actividades pude comprender que detrás de conductas como la impulsividad, el enojo, el desinterés o el aislamiento, existen emociones y situaciones personales que los alumnos muchas veces no saben cómo expresar. De igual manera, fue posible identificar la influencia que el contexto familiar ejerce en el comportamiento y estado emocional de los estudiantes, ya que algunos manifestaban inseguridad, tristeza, frustración o necesidad de atención emocional dentro del aula. Esta experiencia me permitió entender la importancia de escuchar, observar y comprender el contexto particular de cada alumno antes de emitir juicios sobre su comportamiento.

Las actividades artísticas se convirtieron en una herramienta pedagógica fundamental para favorecer la expresión y regulación emocional. A través del dibujo, la pintura, el modelado y otras actividades visuales, los alumnos encontraron formas distintas de comunicar lo que sentían, especialmente aquellos que presentaban dificultades para expresarse verbalmente. Las estrategias implementadas desde las artes visuales, planteadas a

partir de los objetivos generales y específicos de este trabajo, contribuyeron a generar espacios de confianza, participación, inclusión y tranquilidad dentro del grupo.

El trabajo realizado a partir de las dimensiones de la inteligencia emocional propuestas por Daniel Goleman permitió comprender la relevancia del autoconocimiento, la autorregulación, la automotivación, la empatía y las habilidades sociales en el desarrollo integral de los estudiantes. A lo largo de la intervención se observaron avances importantes en la manera en que los alumnos comenzaron a reconocer sus emociones, controlar algunas conductas impulsivas, mostrar mayor empatía hacia sus compañeros y participar de manera más activa y colaborativa dentro del aula. En este sentido, Goleman (1995) señala que “las emociones descontroladas pueden convertir en estúpida a la gente más inteligente” (p. 46), resaltando la importancia de aprender a comprender y regular las emociones desde edades tempranas.

Por otra parte, esta experiencia permitió comprender que las herramientas y estrategias empleadas durante la intervención no solo favorecen el aprendizaje académico, sino que también humanizan el acto de educar. Gracias a ello, la escuela deja de concebirse únicamente como un espacio destinado a la transmisión de contenidos y se transforma en un lugar de escucha, expresión, acompañamiento y crecimiento personal para los estudiantes. En muchas ocasiones, los alumnos no solo requieren un docente que enseñe conocimientos, sino también una figura que los comprenda, los acompañe emocionalmente y les brinde seguridad y confianza.

Trabajar las emociones desde el nivel preescolar resulta fundamental, ya que es en esta etapa donde los niños comienzan a construir la manera en que se relacionan consigo mismos y con los demás. Las experiencias emocionales vividas durante la infancia influyen directamente en su autoestima, seguridad, comportamiento y capacidad para enfrentar distintas situaciones de la vida cotidiana. Un niño que aprende a reconocer y expresar sus emociones, así como a resolver conflictos de manera adecuada, contará con mayores herramientas para desenvolverse de manera favorable en distintos contextos sociales y personales. Como menciona Goleman (1995), la educación emocional influye directamente

en la manera en que las personas enfrentan la vida cotidiana y establecen relaciones con los demás.

Aunque los resultados obtenidos fueron favorables y se observaron avances significativos en la convivencia, la participación y la expresión emocional de los alumnos, también fue posible identificar que algunos estudiantes continuaban presentando dificultades para regular determinadas emociones y conductas. Esto representa un hallazgo importante, ya que permite reconocer que la regulación emocional requiere procesos permanentes, sistemáticos y continuos, y no únicamente intervenciones aisladas o de corta duración. Por ello, resulta necesario dar seguimiento constante al trabajo socioemocional dentro del aula e integrarlo de manera transversal en la práctica docente.

Del mismo modo, considero que esta experiencia reafirma la importancia de que el trabajo socioemocional no sea visto como un aspecto secundario dentro de la educación, sino como una necesidad fundamental para favorecer el bienestar integral y el aprendizaje significativo de los estudiantes. Educar desde las emociones, con empatía, sensibilidad y respeto, permite formar no solo alumnos con conocimientos académicos, sino también seres humanos más conscientes de sí mismos, capaces de relacionarse adecuadamente con los demás y afrontar las dificultades de manera más saludable.

A partir del trabajo realizado, también surgen posibilidades para futuras investigaciones orientadas al fortalecimiento del desarrollo socioemocional desde una perspectiva más integral. Entre ellas destaca el análisis de la participación de las familias en los procesos de educación emocional, debido a la influencia que el contexto familiar tiene en la expresión, comprensión y regulación de las emociones de los alumnos. En este sentido, sería pertinente diseñar estrategias que favorezcan una mayor vinculación entre la escuela y los padres de familia, con el propósito de generar ambientes emocionalmente seguros tanto en el hogar como en el aula.

De igual forma, podrían desarrollarse investigaciones relacionadas con el impacto de las artes visuales en el fortalecimiento de habilidades socioemocionales específicas, como la autoestima, la resiliencia, la empatía y la resolución de conflictos en alumnos con distintas

necesidades educativas. En conclusión, considero que este trabajo abre la posibilidad de continuar profundizando en propuestas pedagógicas que integren la educación emocional como un eje transversal dentro de la práctica docente, reconociendo que el bienestar emocional constituye una condición indispensable para favorecer la inclusión, el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes.

Por último, esta práctica fortaleció mi sensibilidad, compromiso y vocación docente, ya que me permitió comprender que enseñar no implica únicamente transmitir conocimientos académicos, sino también acompañar emocionalmente a los alumnos, generar ambientes inclusivos y brindar espacios donde puedan sentirse seguros, escuchados y valorados. Del mismo modo, confirmé que las artes visuales y el trabajo emocional pueden convertirse en herramientas pedagógicas poderosas para favorecer el desarrollo integral de los niños y contribuir a la construcción de ambientes escolares más humanos, respetuosos e inclusivos.

REFERENCIAS

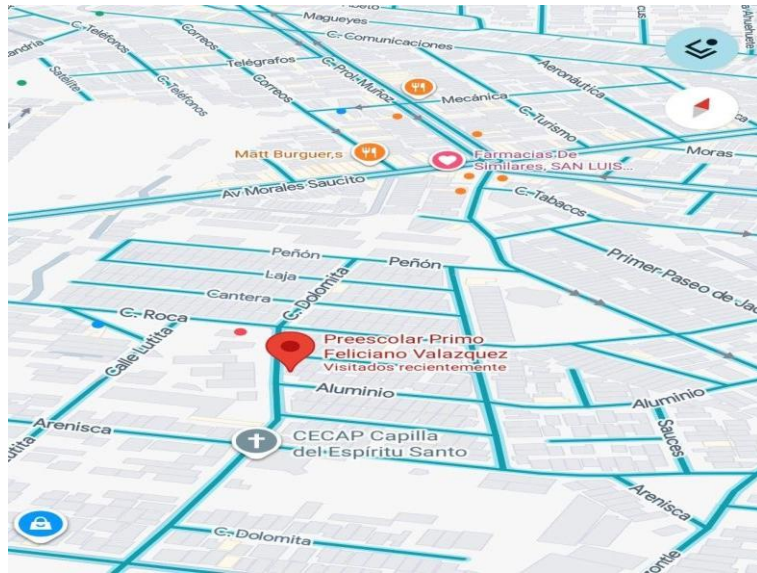
- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades*. Catarata.
- Actos en la Escuela. (2026). *Competencias socioemocionales en la Nueva Escuela Mexicana: Guía completa para docentes*.
<https://actosenlaescuela.com/competencias-socioemocionales-en-la-nem/>
- Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Paidós.
- Ausubel, D. P. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo* (2.^a ed.). Trillas.
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Paidós.
- Ayres, A. J. (2006). *La integración sensorial y el niño*. Trillas.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bisquerra, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61–82. [Redalyc.Las competencias emocionales](https://doi.org/10.1016/j.eduxi.2007.05.001)
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7–43.
- Bowlby, J. (1989). *Una base segura: Aplicaciones clínicas de una teoría del apego*. Paidós.
- Castro, S. (2017). Una aproximación al complejo emotivo del arte. *Aisthesis*, 62, 67–83.
<https://doi.org/10.7764/aisth.62.4>
- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós.

- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente: Una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós.
- Gardner, H. (2011). *La inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Paidós.
- Gardner, H. (1993). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica.
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Kairós.
- Izzedin Bouquet, R., & Cuervo Martínez, Á. (2009). Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 5(2), 341–356.
- Izzedin Bouquet, R., & Cuervo Martínez, Á. (2009). Emociones, sentimientos y crianza. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 785–802.
- Kabat-Zinn, J. (2003). *Mindfulness para principiantes*. Kairós.
- Lorenzo de Reizábal, M. (2022). *Arte, creatividad y educación emocional*. Narcea.
- Lorenzo de Reizábal, M. (2022). El arte como generador de emociones: Estudio de ocho narrativas de estudiantes de posgrado. *Humanidades*, 12(2), 39–68.
<https://doi.org/10.15517/h.v12i2.50893>
- Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora* (8.^a ed.). Kapelusz.
- Montessori, M. (2003). *El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia*. Biblioteca Nueva. (Trabajo original publicado en 1909).
- Montessori, M. (1964). *La mente absorbente del niño*. Diana.
- Parra Delgado, M., Montañés Rodríguez, J., Montañés Sánchez, M., & Bartolomé Gutiérrez, R. (2012). Conociendo mindfulness. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 15(3), 29–46.

- Piaget, J. (1984). *El criterio moral en el niño*. Fondo de Cultura Económica.
- Read, H. (1995). *Educación por el arte*. Paidós.
- Saavedra, V. (s. f.). *Autoconocimiento emocional: Aprende a conocerte mejor y regular tus emociones*. <https://psicologiacadadia.com/autoconocimiento-emocional/>
- Saavedra, V. (s. f.). *La importancia de reconocer las emociones para el desarrollo de la empatía* [Documento de consulta].
- Secretaría de Educación Pública. (2023a). *Cuadernos de apoyo curricular para la práctica docente: Desarrollo socioemocional desde la Nueva Escuela Mexicana*. Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública. (2023b). *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*. Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública. (2023c). *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. Fase 2*. Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Desarrollo socioemocional desde la Nueva Escuela Mexicana*. Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Los fines de la educación en el siglo XXI*. Gobierno de México.
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114503/Los_Fines_de_la_Educacion_en_el_Siglo_XXI.PDF
- Secretaría de Educación Pública. (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. Secretaría de Educación Pública.
- Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

ANEXOS

Anexo A. Ubicación del jardín de niños donde se llevó a cabo la jornada de práctica docente.



Fachada de la institución



Anexo B. Croquis de la institución



Distribución de las aulas que conforman el jardín de niños Elaboración propia. Canva 2025

Imágenes reales de las instalaciones del jardín de niños donde se llevó a cabo la práctica profesional durante el 7º y 8º semestres





Anexo C. Aula de 2ºB donde se llevó a cabo las intervenciones



Anexo D. Aula de CAPEP, donde se lleva a cabo el acompañamiento por parte de la maestra de apoyo.



ANEXO F. Planeación de la actividad “OLAS DE LAS EMOCIONES”



DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PREESCOLAR
SUBDIRECCIÓN TÉCNICA DE CAPEP
CAPEP/ UNIDAD MÓVIL NO. 2
24FL30007A
BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INCLUSIVA
APRENDIZAJE EN SERVICIO

BÁSICA

PLANEACIÓN ÁREA DE APRENDIZAJE

CICLO ESCOLAR 2025- 2026

Fase:2

Fecha: 18 Noviembre al 21 de Noviembre 2025

Jardín de Niños “Primo Feliciano Velazquez”

Habilidades Cognitivas	Función Inclusiva	Propósito	Campo formativo	Contenidos	PDA: nacionales, nacionales contextualizados y/o locales (complementarios)
-Memoria -Atención -Orientación -Lenguaje	-Medidas Específicas Extraordinarias -DUA	Favorecer que las niñas y los niños reconozcan y regulen sus emociones mientras colaboran con otros, usando la respiración, el movimiento y el juego cooperativo para fomentar una convivencia sana y respetuosa.	- Lenguajes - Saberes y pensamiento Científico. - Naturaleza y Sociedad - De lo Humano a lo comunitario	Interacción con personas de diversos contextos, que contribuyan al establecimiento de relaciones positivas y a una convivencia basada en la aceptación de la diversidad.	1er año: Interactúa con diferentes compañeros y compañeros, para establecer relaciones de amistad, igualdad, empatía y colaboración. 2do año: Se relaciona con respeto y colabora de manera asertiva para el logro de propósitos comunes en juegos y actividades.
Ejes articuladores (marque los que promoverá en el trimestre): ☒ Inclusión ☐ Pensamiento crítico ☐ Interculturalidad crítica ☒ Igualdad de género					

☐ Vida saludable ☒ Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura ☐ Artes y experiencias estéticas					
Metodología: Aprendizaje Basado en el juego “El aprendizaje basado en el juego permite que los niños adquieran conocimientos, habilidades y actitudes de manera significativa, al involucrarse activamente en experiencias lúdicas que promueven la exploración, la creatividad y la resolución de problemas.” (Golinkoff, 2009, p. 15)			Modalidad: GRUPAL		
Nombre de la actividad:	“La ola de las emociones”		Escenario: Patio de la escuela		
Temporalidad:	Organización de las actividades de aprendizaje		Recursos		
30 minutos	ACTIVIDAD: 1 y 2 AÑO Se iniciará la intervención saludando y presentándose con los alumnos. • Seguido de esto la docente en formación solicitará a los alumnos que formen una fila y salgan al patio de la escuela ya que el día de hoy se trabajará fuera del salón, se iniciará la actividad con una pausa activa que tiene por nombre “Si estas feliz” https://vt.tlclck.com/ZSyaVxQga/ en la cual permitirá que los niños identifiquen y nombren emociones como la felicidad, tristeza, enojo o sorpresa a través del movimiento y la música. Posteriormente la D.F comenzará con una actividad que tiene por nombre “Las olas de las emociones” la docente en formación les dirá que “Hoy seremos olas del mar, las olas a veces se mueven despacio, otras veces rápido, igual que nuestras emociones: algunas son suaves como la alegría, otras fuertes como el enojo.” La D.F les pedirá a los alumnos simular: ser olas, para esto se trabajará con una actividad de respiración las indicaciones que les dará será que (Inhalen levantando los brazos, exhale bajándose lentamente, y que se balanceen como olas moviéndose hacia adelante y atrás. Seguido de esto la D.F les pedirá a los alumnos formar parejas o pequeños equipos de tres alumnos, cada equipo recibe un globo que representa “su ola de emociones”, y se les dirá que el reto es mantener el globo en el aire sin dejarlo caer trabajando en equipo, para esto se les dará a cada equipo una manta en la cual deberán de pasar el globo de un extremo de la cancha al otro, y cuando el globo caiga al piso todos deberán de detenerse, respira profundo tres veces y volverlo a intentar. Como cierre la D.F les pedirá que se sienten en círculo y seguido de esto se les realizarán unas preguntas de reflexión. • “¿Qué sentimos cuando el globo caía?”		- Globos de colores (uno por pareja o equipo). - Bocina o música de olas/mar. - Carteles con dibujos de emociones (alegría, enojo, tristeza, calma).		

	“¿Cómo nos ayudamos entre todos?” “¿Qué emoción sintieron cuando lograron mantenerlo en el aire?” Al finalizar las preguntas se trabajará con respiraciones suaves, imitando el sonido del mar y se les pedirá que formen una fila para regresar al salón de clase.	
Evaluación	☐ Participa y coopera con sus compañeros durante el juego. ☐ Muestra estrategias de calma cuando se frustra (respirar, pedir ayuda). ☐ Nombra al menos una emoción que sintió durante la actividad. ☐ Escucha y respeta los turnos y acuerdos del grupo.	
Observaciones:	Diseño de múltiples Formas de representación: Directriz 1.1 y 3.1 Diseño de múltiples Formas de acción y expresión: Directriz 3.1	

ANEXO G. Muestra las actividades realizadas.



ANEXO H. Planeación de la Actividad “Identifico y expreso lo que siento



PLANEACIÓN ÁREA DE APRENDIZAJE

CICLO ESCOLAR 2025-2026

Fase: 2 Fecha: 24 al 28 de NOVIEMBRE, Jardín de Niños "Primo Feliciano Velázquez"

Habilidades Cognitivas	Función Inclusiva	Propósito	Campo formativo	Contenidos	PDA: nacionales, nacionales contextualizados y/o locales (complementarios)
-Memoria -Atención -Lenguaje	-Medidas Específicas Extraordinarias -DUA	Que los alumnos identifiquen, expresen y comprendan sus emociones a través del uso del color y la pintura, para desarrollar la calma, la empatía y fortalecer una convivencia positiva con sus compañeros.	- Lenguajes - Saberes y pensamiento Científico. - Naturaleza y Sociedad - De lo Humano a lo comunitario	Interacción con personas de diversos contextos, que contribuyan al establecimiento de relaciones positivas y a una convivencia basada en la aceptación de la diversidad.	1er año: Interactúa con diferentes compañeras y compañeros, para establecer relaciones de amistad, igualdad, empatía y colaboración. 2do año: Se relaciona con respeto y colabora de manera asertiva para el logro de propósitos comunes en juegos y actividades.

Ejes articuladores (marque los que promoverá en el trimestre):

(x)Inclusión (x) Pensamiento crítico () Interculturalidad crítica () Igualdad de género () Vida saludable () Apropiación de las culturas a través de la lectura, y la escritura () Artes y experiencias estéticas					
Metodología: Aprendizaje basado en el juego "El aprendizaje basado en el juego permite que los niños adquieran conocimientos, habilidades y actitudes de manera significativa, al involucrarse activamente en experiencias lúdicas que promueven la exploración, la creatividad y la resolución de problemas." (Golinkoff, 2009, p. 15) Metodología: Expresión artística "La educación emocional implica aprender a reconocer los sentimientos propios y ajenos, y el arte puede ser un medio poderoso para lograrlo." (Goleman, 1995, p. 62)			Modalidad: grupal		
Nombre de la actividad:	"Identifico y expreso lo que siento"		Escenario: Patio de la Escuela		
Temporalidad	Organización de las actividades de aprendizaje				Recursos
30 minutos	ACTIVIDAD: 1 y 2 año Se iniciará la intervención saludando y presentándose con los alumnos, se les pedirá que formen una fila para salir al patio de la escuela y seguido de esto se iniciará la sesión con una pausa activa que lleva por nombre "soplo mis emociones" en el cual se les pedirá formar un círculo de pie, la finalidad de la pausa activa es ayudar a los alumnos a reconocer, expresar y liberar sus emociones de manera consciente a través de la respiración y el movimiento corporal. La D.F les dirá que trabajaremos reconociendo cómo nos sentimos el día de hoy y se les preguntará ¿Qué emociones sentimos dentro de nosotros el día de hoy? Después de escuchar cómo se sienten, a los alumnos se les dirá que "A veces nuestras emociones se quedan en el cuerpo y necesitamos ayudarlas a salir". Para esto se les entregará un globo y se les pedirá que "Inhalen por la nariz", "sientan su emoción dentro de ellos" y por último "soplen suavemente su emoción, como si la dejaran ir". Al terminar se les pedirá que pongan las manos en su pecho y digan: "Mi cuerpo está tranquilo, mis emociones también". fundamentación teórica Posteriormente se trabajará con la actividad que tiene por nombre "pintando mis emociones" se les				- Pinturas lavables o acrílicas - Pinceles y esponjas - Música suave (instrumental o sonidos de la naturaleza) - Pictogramas de emociones (feliz, triste, enojado, tranquilo, asustado)

	pedirá a los alumnos permanecer en el círculo pero ahora sentados en el piso, la D.F les mostrará a los alumnos imágenes de las emociones (alegría, tristeza, enojo, miedo, calma) y se les preguntará ¿De qué color creen que sean estas emociones?, seguido de esto se les explicará que hoy pintarán como se sienten por dentro, para ello se les entregará pintura y se les pedirá que en la mesa donde está el papel de emplayar dibujen libremente como se sienten, al momento de comenzar con su pintura se les dirá que "Su pintura muestra cómo estás por dentro y que todas las emociones son importantes. Como cierre la D.F le pedirá a cada niño que muestre su pintura y con apoyo visual, etja una imagen que diga cómo se sintió. Ejemplo: "Mi pintura es amarilla porque estoy feliz."	Toallitas húmedas o agua para limpieza.
Evaluación	AUTOR Y LA EXPRESIÓN ARTÍSTICA ☐ Identifica y nombra su emoción ☐ Representa con colores o formas cómo se siente. ☐ Participa sin alterarse, usa la respiración para calmarse. ☐ Escucha y respeta la expresión de los demás.	
Observaciones:	Diseño de múltiples Formas de representación. Directriz 1.1 y 3.1 Diseño de múltiples Formas de compromiso. Directriz 7.1 y 7.2	

ANEXO I. Evidencia de la actividad “Pintando mis emociones”

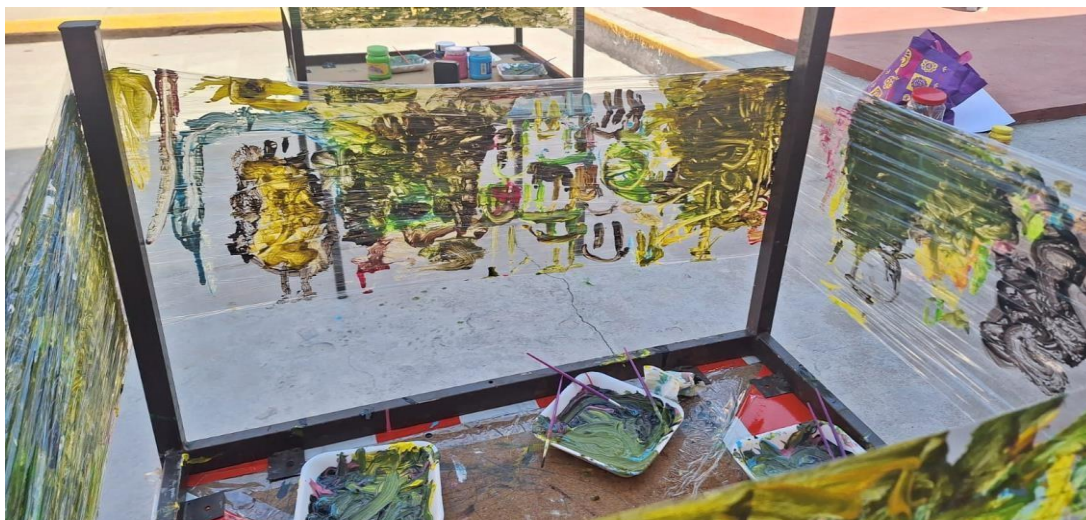


Foto tomada con el celular

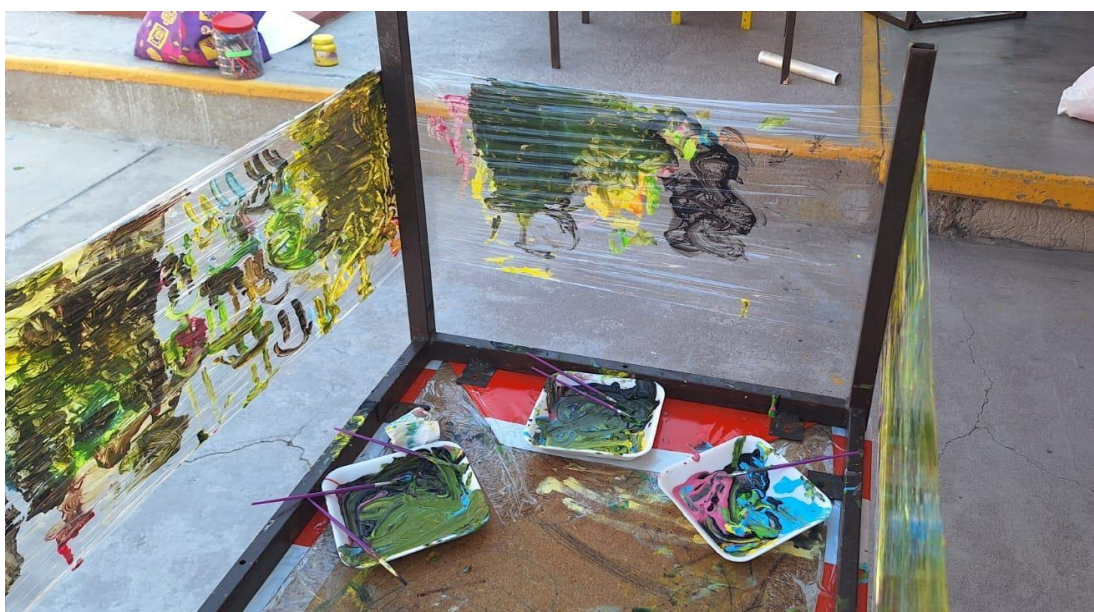


Foto tomada con el celular



Fotos tomadas con el celular

ANEXO J. Planeación de la actividad “Mi cuerpo siente y la música lo expresa”



DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN BÁSICA
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PREESCOLAR
SUBJEFATURA TÉCNICA DE CAPEP
CAPEP/ UNIDAD MÓVIL NO. 2
24FL50007A

BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INCLUSIVA
APRENDIZAJE EN SERVICIO

PLANEACIÓN ÁREA DE APRENDIZAJE

CICLO ESCOLAR 2025-2026

Fase: 2

Fecha: 17 de marzo 2026

Jardín de Niños “Primo Feliciano Velazquez”

Habilidades Cognitivas	Función Inclusiva	Propósito	Campo formativo	Contenidos	PDA: nacionales, nacionales contextualizados y/o locales (complementarios)
-Memoria -Atención -Orientación -Lenguaje	-Medidas Específicas Extraordinarias -DUA	Que los alumnos identifiquen, expresaran y comprendieran sus emociones a través de la música y técnicas de relajación como el mindfulness, con la finalidad de favorecer la calma, la empatía y una convivencia positiva con sus compañeros.	- Lenguajes - Saberes y pensamiento Científico - Naturaleza y Sociedad - De lo Humano a lo comunitario	Interacción con personas de diversos contextos, que contribuyen al establecimiento de relaciones positivas y de convivencia basadas en la aceptación de la diversidad, mediante la identificación, expresión y regulación de emociones a través de la música, el movimiento y la escucha activa.	2do año: Que las niñas y los niños se relacionan con respeto y colaboran de manera asertiva para el logro de propósitos comunes en juegos y actividades
Ejes articuladores (marque los que promoverá en el trimestre): ☒ Inclusión ☒ Pensamiento crítico ☐ Interculturalidad crítica ☐ Igualdad de género ☐ Vida saludable ☒ Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura					

☐ Artes y experiencias estéticas		
Metodología: Expresión artística (Artes visuales) “La educación emocional implica aprender a reconocer los sentimientos propios y ajenos, y el arte puede ser un medio poderoso para lograrlo.” (Goleman, 1995, p.62)		
Modalidad: GRUPAL		
Nombre de la actividad:	“Mi cuerpo siente y la música lo expresa”	
Temporalidad:	Escenario: Aula de clases	
	Organización de las actividades de aprendizaje ACTIVIDAD: 2do año Se iniciará la intervención después del recreo, invitando a los alumnos a permanecer sentados en sus lugares. Se les entregará una toallita húmeda para que refresquen su rostro y posteriormente se les pedirá recargarse cómodamente en su silla, manteniendo una postura relajada. Se reproducirá música suave de relajación y se llevará a cabo una meditación guiada denominada “Pintando el arcoíris de mis emociones”. Durante la meditación, se invitará a los alumnos a cerrar los ojos y realizar respiraciones profundas mientras imaginan un arcoíris formado por diferentes emociones. Cada color representará una emoción distinta, permitiéndoles reconocer cómo se sienten en ese momento. Se realizarán preguntas como: ¿Qué emoción tiene hoy más color en tu arcoíris?, ¿Qué te hace sentir alegre?, ¿Qué te hace sentir tranquilo o enojado?. La finalidad de esta actividad será favorecer la calma, la atención consciente y el reconocimiento de las emociones a través de la respiración y la relajación. Posteriormente, se realizará una reflexión grupal donde se comentará que así como el cuerpo puede sentirse tranquilo, también experimenta diversas emociones que pueden expresarse mediante la música. A continuación, se reproducirán diferentes fragmentos musicales asociados con emociones como alegría, tristeza, miedo, enojo, tranquilidad y suspenso. Después de escuchar cada melodía, se preguntará a los	Recursos

30 minutos	alumnos: ¿Cómo te hace sentir esta música? ¿Qué emoción crees que representa? ¿Qué siente tu cuerpo cuando la escuchas? ¿Te dan ganas de moverte, bailar, quedarte quieto o esconderte? Se promoverá que los alumnos expresen verbalmente sus respuestas y escuchen las opiniones de sus compañeros, reconociendo que una misma melodía puede provocar emociones diferentes en cada persona. Posteriormente, se invitará a los alumnos a desplazarse libremente por el aula mientras escuchan nuevamente los fragmentos musicales. La consigna será representar mediante movimientos corporales la emoción que perciban en cada melodía, respetando el espacio de sus compañeros y siguiendo el ritmo de la música. Durante el desarrollo de la actividad se reforzarán constantemente acuerdos de convivencia relacionados con el respeto, el autocontrol y la escucha activa. Al finalizar, se realizará una reflexión grupal donde los alumnos compartirán qué emociones identificaron con mayor facilidad, cómo reaccionó su cuerpo ante las distintas melodías y cuál fue la música que más llamó su atención.	bocina - toallitas húmedas - instrumentos musicales
Evaluación	- Identifica emociones a partir de diferentes estímulos musicales. - Expresa verbalmente cómo se siente al escuchar distintas melodías.	



ANEXO K. Muestra la actividad realizada “mindfulness” actividad de respiración.



Foto tomadas del video de la actividad.

ANEXO L. Actividad “Expreso mis emociones a través de movimientos”



Fotos tomadas del video de la actividad.

ANEXO M. Planeación de la actividad “Expresó y construyo lo que siento”



PLANEACIÓN ÁREA DE APRENDIZAJE

CICLO ESCOLAR 2025- 2026

Fase: 2 Fecha: 27 al 30 de Abril, Jardín de Niños "Primo Feliciano Velázquez"

Habilidades Cognitivas	Función Inclusiva	Propósito	Campo formativo	Contenidos	PDA: nacionales, nacionales contextualizados y/o locales (complementarios)
-Memoria -Atención -Lenguaje	-Medidas Específicas Extraordinarias -DUA	Favorecer en los alumnos el reconocimiento, expresión y comunicación de sus emociones mediante las artes visuales, específicamente la escultura, a través de la creación de una representación artística elaborada con masa moldeable, promoviendo la creatividad, la identificación de sentimientos, la empatía y el fortalecimiento de habilidades socioemocionales para una	- Lenguajes - Saberes y pensamiento o Científico. - Naturaleza y Sociedad - De lo Humano a lo comunitario	Expresión de emociones, ideas y experiencias mediante producciones artísticas utilizando diferentes materiales, formas, colores y texturas, reconociendo sensaciones corporales asociadas a las emociones y favoreciendo la comunicación de sentimientos en situaciones de convivencia.	2do año: Expresa emociones, ideas y experiencias mediante producciones artísticas utilizando diferentes materiales, colores, formas y movimientos; además, identifica algunas sensaciones corporales relacionadas con sus emociones y comunica lo que siente en situaciones de convivencia y juego.

convivencia respetuosa.			
Ejes articuladores (marque los que promoverá en el trimestre): (x) Inclusión (x) Pensamiento crítico () Interculturalidad crítica () Igualdad de género () Vida saludable () Apropiación de las culturas a través de la lectura, y la escritura (x) Artes y experiencias estéticas			
Metodología: Expresión artística (Artes visuales) "La educación emocional implica aprender a reconocer los sentimientos propios y ajenos, y el arte puede ser un medio poderoso para lograrlo." (Goleman, 1995, p.62)		Modalidad: grupal	
Nombre de la actividad	"Expreso y construyo lo que siento"		
Temporalidad	Organización de las actividades de aprendizaje		Escenario: Aula de clases
30 minutos	ACTIVIDAD: 2do año Se iniciará la intervención dentro del aula de clases realizando una conversación grupal. Los alumnos permanecerán sentados en círculo y se les preguntará cómo se sienten ese día, qué emoción están experimentando y qué creen que provocó ese sentimiento. Se favorecerá que expresen libremente sus emociones y escuchen las experiencias de sus compañeros. Posteriormente, se les explicará que durante la actividad se convertirán en escultores de emociones. Para ello, se les mostrarán imágenes de diferentes esculturas que representan emociones como alegría, tristeza, enojo, miedo y sorpresa. A partir de la observación de las imágenes, se realizarán preguntas como: ¿Qué emoción observas?, ¿Cómo te diste cuenta?, ¿Qué partes de la escultura te ayudan a identificar cómo se siente? Posteriormente, se explicará a los alumnos que elaborarán una masa moldeable con la que construirán una escultura que represente cómo se sienten ese día. Antes de repartir los materiales, se establecerán acuerdos para el uso adecuado de los ingredientes y el respeto de las indicaciones. A cada alumno se le proporcionará harina, sal, agua, aceite y colorante. Siguiendo instrucciones paso a paso, prepararán la masa mezclando los ingredientes hasta obtener una consistencia adecuada		• Harina. • Sal. • Agua. • Aceite. • Colorante vegetal. • Platos o recipientes. • Cucharas para mezclar. • Imágenes de esculturas que representan emociones. • Toallitas húmedas o papel para limpieza.

	para modelar. Durante el proceso se brindarán apoyos y alternativas a los alumnos que presenten sensibilidad ante determinadas texturas o materiales, permitiendo el uso de utensilios o apoyos que favorezcan su participación. Una vez preparada la masa, se invitara a los alumnos a reflexionar nuevamente sobre cómo se sienten y a representar esa emoción mediante una escultura creada libremente. Mientras trabajan, se les realizarán preguntas como: ¿Qué emoción estás representando?, ¿Por qué elegiste esa forma?, ¿Qué parte de tu escultura muestra cómo te sientes? Al finalizar, cada alumno presentará su escultura al grupo y explicará la emoción representada. Se promoverá la escucha respetuosa y el reconocimiento de que todas las emociones son válidas e importantes.
Evaluación	Identifica y nombra la emoción que experimenta. - Reconoce emociones en imágenes de esculturas. - Sigue instrucciones durante la elaboración de la masa. - Representa una emoción mediante una escultura. - Explica verbalmente el significado de su creación. - Participa respetando las ideas y expresiones de sus compañeros. - Utiliza el arte como medio para expresar sentimientos y emociones.
Observaciones:	Diseño de múltiples Formas de representación. Directriz 1.1 y 3.1 El docente promueve la escucha respetuosa y el reconocimiento de que todas las emociones son válidas e importantes.

ANEXO N. Evidencia de la actividad (Los alumnos comenzaron a mezclar con las manos los ingredientes)



Foto tomada con el celular

ANEXO O. Evidencia de las Esculturas teniendo una imagen de referencia.

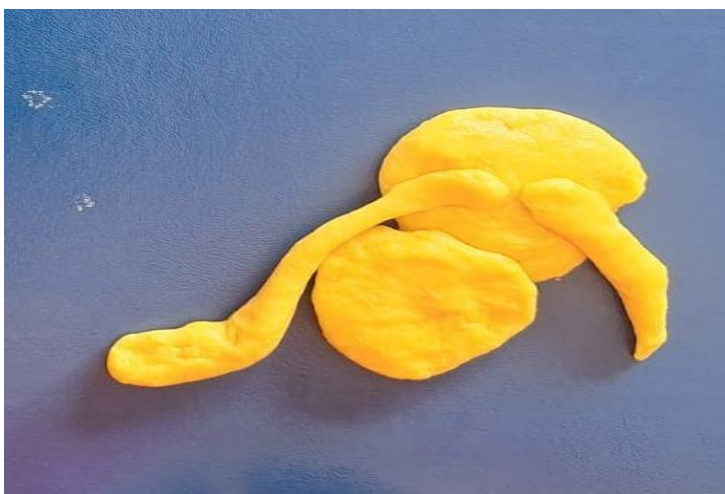


Fotos tomadas con el celular

ANEXO P. Evidencia (Representación de la escultura, sin tener una imagen de referencia)



Representa la emoción del enojo.



**Representa la emoción de
tristeza**

Fotos tomadas con el celular



La escultura representa la emoción
tristeza y felicidad.

Foto tomada con el celular

ANEXO Q. Planeación de la actividad “Mensajes que llegan al corazón”



DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN BÁSICA
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PREESCOLAR
SUBDIRECCIÓN TÉCNICA DE CAPEP
CAPEP/ UNIDAD MÓVIL NO. 2
24FL50607A
BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INCLUSIVA
APRENDIZAJE EN SERVICIO

PLANEACIÓN ÁREA DE APRENDIZAJE

CICLO ESCOLAR 2025- 2026

Fase:2

Fecha: 19 de Marzo, 2026

Jardín de Niños “Primo Feliciano Velazquez”

Habilidades Cognitivas	Función Inclusiva	Propósito	Campo formativo	Contenidos	PDA: nacionales, nacionales contextualizados y/o locales (complementarios)
-Memoria -Atención -Orientación -Lenguaje	-Medidas Específicas Extraordinarias -DUA	Que los alumnos reconozcan, expresen y regulen sus emociones a partir de la escucha de mensajes afectivos de sus familias, fortaleciendo su autoestima y vínculos afectivos, mediante actividades de reflexión y expresión gráfica.	- Lenguajes - Saberes y pensamiento Científico. - Naturaleza y Sociedad - De lo Humano a lo comunitario	Comparte cómo se siente ante situaciones significativas, utilizando el lenguaje oral, gestos o dibujos.	2do año: Identifica algunas emociones básicas, alegría, tristeza, enojo, miedo, a partir de experiencias cercanas. 3er año: Expresa sentimientos, ideas y opiniones de manera más clara y autónoma mediante el lenguaje oral y gráfico.
Ejes articuladores (marque los que promoverá en el trimestre): ☐ Inclusión ☒ Pensamiento crítico ☐ Interculturalidad crítica					

☐ Igualdad de género ☒ Vida saludable ☐ Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura ☐ Artes y experiencias estéticas			Metodología: Aprendizaje Basado en el juego		
			Modalidad: GRUPAL		
Nombre de la actividad:	“Mensajes que llegan al corazón”		Escenario: Aula de clases.		
Temporalidad	Organización de las actividades de aprendizaje				Recursos
30 minutos	ACTIVIDAD: 2do y 3er año Se iniciará la intervención saludando a los alumnos y comenzando con unas breves preguntas para recordar las emociones con las que se han estado trabajando. Posteriormente se dará inicio a la actividad denominada “Mensajes que llegan al corazón”. La D.F. <u>organizará el espacio colocando un teléfono al centro del salón y se les dirá que el día de hoy escucharán unos mensajes</u> muy especiales mandados por personas que son muy especiales para ellos. Seguido de esto por turnos se les irá pidiendo al alumno que al escuchar el tono de llamada, levanten el teléfono y contesten para poder escuchar el audio que les mandaron sus papás. Al finalizar de escuchar todos los audios, la D.F. les preguntará de manera voluntaria ¿Qué emoción sintieron dentro de ellos al escuchar los audios? y ¿Qué fue lo que más les gustó?, para esta actividad se favorecerá en los alumnos la participación respetuosa y el seguimiento de turnos. Para finalizar, la D.F. les proporcionará a cada alumno una <u>hoja de máquina la cual doblarán por la mitad para realizar una carta, en la cual los alumnos con ayuda de la D.F. plasmarán con pintura la silueta de su mano, seguido de esto dictarán un mensaje que le quieran decir a sus papás y la D.F. lo escribirá respetando sus ideas y formas de expresión</u>				- Bocina - Teléfono - Hojas de máquina - Pintura

Evaluación	➤ Observación ➤ Expresión corporal ➤ Expresión de las emociones
Observaciones:	<u>Diseño de múltiples medios de acción y expresión. Directriz: 5.1 y 5.2</u>

ANEXO R. Muestra la evidencia de los mensajes de las llamadas



Fotos tomadas con el celular

ANEXO S. Carta a papás



Fotos tomadas con el celular

