



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

TITULO: Aprender a sentir mediante el arte y la creatividad

AUTOR: Melanie Fernanda Rosales Pérez

FECHA: 7/15/2026

PALABRAS CLAVE: Desarrollo socio-emocional, Educación emocional, Educación artística, Convivencia escolar, Investigación educativa

**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

**“APRENDER A SENTIR MEDIANTE EL ARTE Y LA CREATIVIDAD”
INFORME DE PRÁCTICAS PROFESIONALES
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN
PRIMARIA**

PRESENTA:

MELANIE FERNANDA ROSALES PÉREZ

ASESORA:

MARIA DEL REFUGIO LARRAGA GARCÍA

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P. JUNIO 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 Melanie Fernanda Rosales Pérez
autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la
utilización de la obra Titulada:

Aprender a sentir mediante el arte y la creatividad.

en la modalidad de: Informe de prácticas profesionales

para obtener el

Título en Licenciatura en Educación Primaria

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 04 días del mes de Julio de 2026.

ATENTAMENTE.

Melanie Fernanda Rosales Pérez

Nombre y Firma

AUTOR DUEÑO DE LOS DERECHOS PATRIMONIALES

Nicolás Zapata No. 200
Zona Centro, C.P. 78000
Tel y Fax: 01444 812-11-55
e-mail: cicyt@beceneslp.edu.mx
www.beceneslp.edu.mx



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

Revisión 2

Administrativa

Dictamen Aprobatorio del
Documento Recepcional

San Luis Potosí, S.L.P.; a 25 de Junio del 2026

Los que suscriben, tienen a bien

DICTAMINAR

que el(la) alumno(a): C. ROSALES PEREZ MELANIE FERNANDA

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:

APRENDER A SENTIR MEDIANTE EL ARTE Y LA CREATIVIDAD

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

ATENTAMENTE COMISIÓN DE TITULACIÓN



DIRECTORA ACADÉMICA

DIRECTORA DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR
BENEMÉRITA Y CENTENARIA
ESCUELA NORMAL DEL ESTADO

MTRA. VIANEY COVARRUBIAS CERVANTES

MTRA. FÁTIMA GUADALUPE FABIÁN VANEGAS

RESPONSABLE DE TITULACIÓN

ASESOR DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL

MTRO. GERARDO JAVIER GUEL CABRERA

DRA. MARIA DEL REFUGIO LARRAGA GARCIA



DEDICATORIA

A Dios, por ser mi guía, mi fortaleza y mi refugio en los momentos más difíciles de mi vida. Gracias por sostenerme cuando pensé que no podría continuar y por permitirme alcanzar este sueño que hoy se convierte en realidad.

A mi madre, Amelia Pérez Beltrán, la mujer maravillosa de quien recibí la vida. Aunque ya no habita este plano terrenal, vive en cada latido de mi corazón. Gracias por tu amor, tus enseñanzas y por ser la base de la persona que soy hoy. Este logro también es tuyo.

A mi padre, Guillermo Rosales Silva, por ser mi mayor inspiración, un hombre sabio y el mejor ejemplo de esfuerzo, perseverancia y nobleza que he tenido en la vida. Gracias por tu apoyo incondicional, por cada consejo, por creer en mí incluso cuando yo dudaba de mis propias fuerzas y por ser la razón que me inspiró a elegir esta hermosa profesión. Gran parte de lo que soy y de lo que he logrado te lo debo a ti. Todo lo que he construido lleva tu huella; mi admiración y respeto hacia ti son infinitos.

A mis hermanas, Melissa Rivera Pérez y Andrea Michelle Rosales Pérez, por su amor, compañía y apoyo constante. Gracias por estar siempre a mi lado, por compartir mis alegrías y ayudarme a superar los momentos difíciles.

Con todo mi amor, dedico este logro a ustedes, quienes han sido el motor que me impulsó a seguir adelante y a nunca dejar de luchar por mis sueños, los amo infinitamente.

AGRADECIMIENTOS

Al llegar al final de esta etapa, comprendo que ningún sueño se construye en soledad. Detrás de cada página escrita, de cada lágrima derramada, de cada obstáculo superado y de cada meta alcanzada, existen personas, recuerdos y experiencias que hicieron posible este momento. Por ello, hoy deseo expresar mi más profundo agradecimiento.

En primer lugar, agradezco a Dios, quien ha sido mi refugio, mi guía y mi fortaleza desde el inicio de mi vida. Gracias por acompañarme en cada paso de mi camino personal y académico, por sostenerme cuando mis fuerzas parecían agotarse y por recordarme, una y otra vez, que aún había esperanza. Cuando la muerte tocó a mi puerta, Tú llegaste primero. Cuando la enfermedad quiso arrebatarme mis sueños y yo observaba la Escuela Normal desde la ventana de un hospital, anhelando regresar, escuchaste el deseo más profundo de mi corazón. Donde yo veía incertidumbre, Tú sembraste esperanza; donde yo veía imposibilidad, Tú abriste caminos. Gracias por regalarme una segunda oportunidad para vivir, para soñar y para culminar esta etapa que alguna vez creí inalcanzable.

También quiero agradecerme a mí misma. Porque solo yo conozco las batallas que he librado en silencio y los días en los que tuve que reunir todas mis fuerzas para seguir adelante. Me agradezco por no rendirme cuando el camino se volvió difícil, por levantarme una y otra vez, por abrazar mis momentos difíciles y convertirlos en fortaleza. Reconozco la valentía, la resiliencia y la fuerza que me permitieron llegar hasta aquí. Gracias por mantener viva tu esencia aun en medio de la adversidad, por no dejar de creer en ti cuando todo parecía derrumbarse y por demostrarte que eres más fuerte de lo que alguna vez imaginaste.

A mi madre, Amelia Pérez Beltrán, la mujer maravillosa de quien recibí la vida. Aunque tu presencia física ya no me acompaña, vives en cada rincón de mi alma, en cada recuerdo que atesoro y en cada paso que doy. Hay días en los que tu ausencia duele profundamente, pero también hay días en los que siento tu presencia en mis pensamientos, en mis decisiones y en la fuerza que encuentro para seguir adelante. Gracias por enseñarme a vivir con amor, a hacer las cosas con dedicación y excelencia, y a nunca rendirme ante las dificultades. Gracias por sembrar en mí los valores y la fortaleza que tantas veces necesité para continuar, incluso en los momentos más difíciles de mi vida. Eres el cimiento sobre el que construí mis sueños, mis principios y la persona que soy hoy. Todo lo que he logrado lleva una parte de ti, porque en cada meta alcanzada están tus enseñanzas, tus sacrificios, tu amor y tu ejemplo. Este logro también es tuyo, mamá.

A mi padre, Guillermo Rosales Silva, mi mayor inspiración y el ejemplo que me motivó a elegir esta profesión tan noble. Gracias por caminar a mi lado en los días luminosos y también en aquellos en los que la oscuridad parecía interminable. Gracias por creer en mí incluso cuando yo dudaba de mis propias capacidades, por tomar mi mano cuando sentía que iba a caer y por recordarme siempre que era más fuerte de lo que imaginaba. Tú sabiduría y nobleza han sido una de las mayores bendiciones de mi vida. A través de tus palabras, tus consejos y tu ejemplo, me enseñaste a enfrentar las dificultades con valentía, a trabajar con honestidad y a nunca renunciar a mis sueños. Gracias por sostener mis anhelos cuando las fuerzas me faltaban, por acompañarme en cada paso de este camino y por estar presente incluso en los momentos más difíciles de mi vida. Gran parte de lo que soy hoy lleva tu esencia. En cada logro alcanzado hay una huella de tu esfuerzo, de tus sacrificios silenciosos, de tu amor incondicional y de la confianza que siempre depositaste en mí. Gracias por ser mi refugio, mi guía y una de las razones más importantes por las que nunca me rendí. Mi admiración, respeto y amor hacia ti son infinitos.

A mis hermanas, mis compañeras de vida y cómplices de innumerables recuerdos. A Melissa Rivera Pérez, gracias por ser inspiración, fortaleza y apoyo incondicional. Gracias por estar presente en cada momento importante de mi vida y por recordarme siempre que no estoy sola. A Andrea Michelle Rosales Pérez, mi hermanita, gracias por las risas que iluminaron mis días y por el amor tan puro que siempre me has brindado. Tenerlas a mi lado ha sido uno de los regalos más hermosos que me ha dado la vida.

A Angélica Martínez, gracias por tu amor sincero, por acompañarme en tantas aventuras y por brindarme amor sin esperar nada a cambio. Tu apoyo ha sido una muestra de que la familia también se construye desde el corazón.

A mis sobrinos, Samuel y Emilia, gracias por ser pequeños rayos de luz en momentos difíciles. Sus sonrisas, abrazos y ocurrencias fueron capaces de transformar mis días más difíciles en momentos llenos de alegría.

A mi abuela, Josefina Silva García, gracias por sembrar en mí el amor por la docencia y por dejarme la más hermosa de las herencias: la vocación de ser maestra de educación primaria. Es un inmenso orgullo ser su nieta, pero aún más poder seguir sus pasos y continuar con la profesión que usted desempeñó con tanta dedicación y amor. Compartir la misma alma mater, la Escuela Normal, hace que este logro tenga un significado aún más especial para mí. Cada una de las anécdotas que me contó sobre su formación como normalista y sobre su trayectoria profesional despertó en mí el deseo de convertirme en la maestra que hoy estoy por llegar a ser. Sus experiencias, enseñanzas y recuerdos permanecerán siempre grabados en mi corazón y serán una fuente de inspiración a lo largo de mi vida profesional.

A mi abuela, María Alicia Beltrán López, gracias por acompañarme en cada paso y en cada momento de mi vida. Tu amor, tu ternura y la alegría con la que siempre has llenado mis días han sido un regalo invaluable que atesoraré por siempre en mi corazón. Gracias por cada palabra de aliento, por cada abrazo, por tus ocurrencias y esos chistes que siempre lograban sacarme una sonrisa, incluso en los momentos más difíciles. Y, por supuesto, gracias por cada una de las comidas preparadas con tanto cariño, porque en ellas siempre encontré el sabor de tu amor y el calor de nuestro hogar. Cada recuerdo compartido contigo permanecerá por siempre grabado en mi corazón.

A mi asesora, María del Refugio Larraga García, gracias por su empatía, humanidad y apoyo incondicional. En una de las etapas más difíciles de mi vida fue una de las pocas personas que me hizo sentir comprendida y acompañada. Gracias por creer en mí, por sus palabras de aliento y por ayudarme a transformar las dificultades en oportunidades de crecimiento. Este logro también lleva parte de su guía y dedicación.

A mi amiga y compañera de carrera, Edna Marisol Plaza, gracias por las risas, las experiencias compartidas, los momentos de estrés convertidos en anécdotas y por todos los recuerdos que construimos juntas. Gracias por hacer este camino más ligero y especial.

A Gael Osvaldo García Jonguitud, gracias por estar siempre presente, por escucharme, apoyarme y tenderme la mano cada vez que lo necesité. Tu compañía fue un apoyo invaluable durante este recorrido.

A mis amigas, gracias por los momentos compartidos, por las conversaciones que aliviaron mis preocupaciones, por las risas que hicieron más felices mis días y por acompañarme en una de las etapas más importantes de mi vida.

A la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado, gracias por abrirme sus puertas y permitirme crecer no solo como futura docente, sino también como ser humano. Gracias a cada docente que compartió conmigo sus conocimientos, experiencias y enseñanzas. Cada uno dejó una huella imborrable en mi formación y contribuyó a construir la profesionista que hoy soy.

A mis queridos alumnos de 3° "B", gracias por abrirme las puertas de su mundo y permitirme entrar en él. Gracias por cada sonrisa espontánea, por cada abrazo sincero, por cada ocurrencia que iluminó mis días más difíciles. Sin saberlo, muchas veces fueron ustedes quienes me enseñaron más de lo que yo intentaba enseñarles. Gracias por confiar en mí, por permitirme crecer a su lado y por recordarme diariamente por qué elegí esta profesión.

A cada uno de los grupos en los que tuve la oportunidad de practicar, y a cada niño y niña que formó parte de mi camino, gracias por permitirme aprender junto a ustedes. Me llevo cada pequeño corazón que tocó el mío. Todos ustedes confirmaron mi vocación y fortalecieron mi amor por la educación.

A mis maestros titulares, gracias por compartir conmigo sus conocimientos, experiencias, consejos y aprendizajes. Sus enseñanzas dejaron huella en mí que me acompañarán durante toda mi vida profesional.

Y, por último, quiero agradecer a todas aquellas personas que, con cada acción, palabra de aliento, consejo, muestra de cariño o ayuda brindada, formaron parte de este logro. Aunque algunas estuvieron presentes durante todo el camino y otras solo en ciertos momentos, cada una dejó una huella importante en mi vida y contribuyó de alguna manera a que hoy pueda alcanzar esta meta. Gracias por creer en mí, por acompañarme en este recorrido y por convertirse en parte de esta historia que llevaré siempre en mi corazón.

Hoy concluyo una etapa que en algún momento creí imposible terminar. Este informe de prácticas profesionales representa mucho más que un requisito académico; representa la victoria de la esperanza sobre el miedo, de la fe sobre la incertidumbre y de la perseverancia sobre la adversidad. Es el reflejo de una historia de lucha, amor, aprendizaje y gratitud.

INDICE

INTRODUCCIÓN	14
1.DESCRIPCIÓN Y FOCALIZACIÓN DEL PROBLEMA	18
1.1 Contextualización teórica del problema	18
1.2 Focalización del problema	19
1.3 Supuesto.....	20
1.4 Pregunta de investigación	21
1.5 Objetivo General	21
1.5.1 Objetivos específicos	21
1.6 Justificación sobre la relevancia del tema de investigación	22
1.7 Competencias del perfil de egreso fortalecidas durante la investigación.....	24
1.7.1 Competencias genéricas:.....	24
1.7.2 Competencias profesionales	24
2.0 INTENCIÓN	25
2.1 Contextualización del campo de intervención didáctica.....	25
2.1.1 Contexto externo	26
2.1.2 Contexto interno	26
2.2 Diagnóstico	28
2.2.1 Plan diagnóstico	28
2.2.2 Proceso de Intervención Diagnóstica	30
SESIÓN 1: EL MURAL DE MIS EMOCIONES EN LA NATURALEZA	30
SESIÓN 2: TE REGALO UN GESTO	39
2.2.3 Resultados del diagnóstico	41
2.3. Revisión teórica	48
2.4 Propósitos del plan de acción	53
2.5 Relevancia de la investigación-acción como enfoque metodológico ...	53
2.6.1 Proceso metodológico de la intervención.	54
2.6.2 Diseño de la intervención docente	55
2.7 Plan de acción de la intervención docente focalizada.....	56
SESIÓN 1: “¿QUÉ SIENTO HOY?”	56

SESIÓN 2: “COLORES QUE HABLAN”	65
SESIÓN 3 “MODELANDO MIS EMOCIONES”.....	79
SESIÓN 4 “CUANDO ME ENOJO...”	88
SESIÓN 5 “LO QUE HAGO CUANDO TENGO MIEDO”	96
SESIÓN 6 “PELEAS QUE SE VUELVEN SOLUCIONES”	106
SESIÓN 7 “MURAL DE LA CALMA”	117
SESIÓN 8: “¿CÓMO SE SIENTE MI COMPAÑERO?”	127
SESIÓN 9: “MI VOLCÁN SE APAGA”	133
SESIÓN 10. GALERÍA DE EMOCIONES.....	144
3.0 DESARROLLO, REFLEXIÓN Y EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE MEJORA.....	169
3.1. Proceso de desarrollo y reflexión de la intervención	169
3.1.1 Evaluación del proceso de intervención.....	171
3.2 Valoración del perfil de egreso	173
4. CONCLUSIONES	176
5. BIBLIOGRAFÍA.....	178
6. ANEXOS	181

FIGURAS

Figura 1 Mapa conceptual de conocimientos previos de los alumnos	31
Figura 2 Maestra en formación guiando a los alumnos durante la actividad de identificación de sonidos.	33
Figura 3 Alumnos trabajando en la elaboración de mural.	36
Figura 4 Alumnos exponiendo sus murales.	37
Figura 5 Alumnos realizando dramatización	41
Figura 6 Autorretrato alumna número 1	58
Figura 7 Autorretrato de alumna número 2	59
Figura 8 Autorretrato de alumna número 3	60
Figura 9 Recreación de Squares with Concentric Circles de Wassily Kandinsky, en la que la alumna 1 representa la emoción de tristeza.	67
Figura 10 Producción artística realizada por el Alumno 2 para representar la emoción de ansiedad.....	68
Figura 11 Producción artística realizada por la Alumna 3, en la que se representan emociones como felicidad, tranquilidad y enojo.	69
Figura 12 Producción artística realizada por la Alumna 1, en la que se representa nuevamente la emoción de tristeza.....	70
Figura 13 Producción artística realizada por la Alumna 4, en la que se representa la emoción de felicidad.....	71
Figura 14 Escultura realizada por una alumna para representar la emoción de ansiedad.	81
Figura 15 Escultura realizada por la Alumna 2 para representar la emoción del enojo.	82
Figura 16 Secuencia de dibujos realizados por la alumna 1, en los que se muestran tres momentos del enojo vividos durante una pelea con su hermana: antes, durante y después del conflicto.....	90
Figura 17 Dibujo realizado por el alumno 2 en el que se representa una secuencia de peleas con sus amigos antes, durante y después del enojo.	91
Figura 18 Material didáctico utilizado durante la sesión, en el que se observa a Timo, personaje del cuento trabajado con el grupo para abordar la emoción del miedo.	96
Figura 19 Alumno 1: El alumno identifica y expresa claramente sus miedos, mencionando a las víboras y los tigres. Además, reconoce una estrategia para enfrentarlos, como respirar profundo, lo que muestra un adecuado reconocimiento de sus emociones y una habilidad.....	98
Figura 20 Producción gráfica realizada por la Alumna 2, en la que representa el miedo asociado al bullying, mostrando figuras que se burlan de ella como detonantes de esta emoción.....	99
Figura 21 Escultura realizada por el Equipo 1, en la que se representa un conflicto originado por la falta de disposición para compartir un juguete.	109
Figura 22 Escultura realizada por el Equipo 2, en la que se representa una situación ocurrida	110

Figura 23 Cartel de acuerdos de convivencia elaborado de manera grupal con el alumnado	111
Figura 24 Alumnos realizando la actividad	119
Figura 25 Alumnos realizando de manera grupal el mural de la calma.....	120
Figura 26 Mural realizado de manera grupal por el alumnado	121
Figura 27 Producción gráfica en la que los alumnos representan situaciones que les generan. emociones positivas.....	129
Figura 28 Apoyo visual del semáforo de la calma colocado en el pizarrón.	135
Figura 29 Alumno realizando la actividad del Semáforo de la calma.	136
Figura 30 Contraste emocional, cuando me enojo y cuando estoy calmada.	137
Figura 31 dos escenas que representan cuando me enojo y cuando estoy calmada.	138
Figura 32 Alumnos participando en una actividad de pintura en equipo.	146
Figura 33 Uso de distintas técnicas como salpicado y mezcla de colores	147
Figura 34 Mano de un alumno con restos de pintura.	148
Figura 35 Alumna utilizando pintura y sus manos para crear una composición..	149
Figura 36 Invitaciones elaboradas para la Galería de las emociones.	151
Figura 37 Materiales, reconocimientos y producciones organizadas para la presentación de la Galería de las emociones.....	152
Figura 38 La participación de los padres de familia en una plática sobre la gestión de las emociones.....	154
Figura 39 Presentación de los trabajos realizados por los alumnos durante la Galería de las emociones.	155
Figura 40 Alumnos explicando sus producciones a padres de familia y docentes durante la Galería de las emociones	156
Figura 41 Trabajos realizados por los alumnos expuestos en la Galería de las emociones.	157
Figura 42 Alumno interactuando con el espacio de la galería.....	158
Figura 43 Alumnos interactuando y observando las producciones expuestas	159
Figura 44 Alumnos junto a la docente en formación	160
Figura 45 Grupo de alumnos y docentes que acudieron a observar la Galería de las emociones.....	161

TABLAS

Tabla 1 Plan diagnóstico	29
Tabla 2 Organización de equipos.....	34
Tabla 3 Criterios de valoración.....	42
Tabla 4 Resultados por alumno	42
Tabla 5 Interpretación de los dibujos realizados por los alumnos	63
Tabla 6 Interpretación de las pinturas realizadas por los alumnos.....	74
Tabla 7 interpretación de las esculturas realizadas por los alumnos	84
Tabla 8 Interpretación de los dibujos realizados por los alumnos	92
Tabla 9 Interpretación de los dibujos realizados por los alumnos y elementos visuales	102
Tabla 10 Interpretación de las esculturas realizadas por los alumnos y elementos visuales	113
Tabla 11 Interpretación de la interacción y el trabajo grupal	123
Tabla 12 Interpretación de los dibujos realizados por los alumnos	130
Tabla 13 Interpretación de los trabajos de los alumnos y elementos visuales	139
Tabla 14 Interpretación de la interacción grupal y de la comunidad	162

GRÁFICOS

Gráfico 1 Proceso metodológico de la intervención	55
Gráfico 2 Diseño de intervención docente.....	56

ANEXOS

Anexo 1 Identificación de emociones.....	181
Anexo 2 Identificación del miedo y estrategias de solución.	183
Anexo 3 Análisis del enojo	182

INTRODUCCIÓN

La educación socioemocional es importante porque permite a las personas reconocer, comprender y regular sus emociones, lo que favorece su bienestar integral y su salud mental a lo largo de la vida. A través de estas habilidades, las personas desarrollan mayor capacidad para comunicarse, resolver conflictos de manera pacífica, tomar decisiones responsables y establecer relaciones más empáticas y respetuosas con los demás. Además, una adecuada educación socioemocional mejora la disposición para aprender, la motivación y la participación en contextos escolares y sociales, ya que las emociones influyen directamente en la atención, la memoria y el rendimiento académico. De esta manera, la educación socioemocional contribuye a formar individuos más seguros, autónomos y capaces de enfrentar situaciones de estrés, frustración o cambio, fortaleciendo su resiliencia y su proyecto de vida.

El presente trabajo, titulado aprender a sentir mediante el arte y la creatividad, realizado en la modalidad de informe de prácticas profesionales, surge a partir de la identificación de diversas dificultades socioemocionales en un grupo de tercer grado de educación primaria, entre ellas conflictos frecuentes entre compañeros, respuestas impulsivas, poca tolerancia a la frustración y dificultades para verbalizar lo que sienten. Estas manifestaciones me permitieron reconocer que la dimensión emocional requiere ser atendida de manera intencionada dentro del aula, debido a su impacto directo en la convivencia, el aprendizaje y el bienestar integral de las y los alumnos.

Ante esta realidad, diseñé e implementé una propuesta de intervención didáctica con el propósito de utilizar el arte como medio para favorecer la comunicación, el reconocimiento y la regulación de las emociones. Consideré que el dibujo, la pintura y la escultura podían convertirse en lenguajes simbólicos que permitieran a niñas y niños exteriorizar experiencias, representar su mundo interno y construir espacios de reflexión individual y colectiva en un ambiente seguro, respetuoso y acompañado. para ello establecí el cuestionamiento: ¿De qué manera al aplicar estrategias didácticas basadas en la expresión artística se favorece la comunicación, reconocimiento y regulación de las emociones en alumnos de 3°B en una escuela primaria de San Luis Potosí, durante el periodo escolar 2025-2026?

Al tratarse de un informe de prácticas profesionales, este documento no solo da cuenta de la problemática detectada en el grupo y de las acciones emprendidas para atenderla, sino también del proceso de análisis, reflexión y aprendizaje que viví durante mi intervención docente. Esta experiencia me permitió comprender que la práctica educativa no se limita a la enseñanza de contenidos académicos, sino que también implica acompañar procesos emocionales, construir vínculos significativos y fortalecer una mirada más humana, empática y consciente de la docencia.

En el desarrollo del presente informe de prácticas se construyó a partir de los apartados y subapartados que dan estructura al informe:

Apartado 1. Descripción y focalización del problema. Este apartado da cuenta de la contextualización teórica, la focalización del problema, el supuesto, la pregunta de investigación, el objetivo general, los objetivos específicos, la justificación y las competencias del perfil de egreso fortalecidas.

Apartado 2. Intención, el cual da paso a exposición de la intención del proyecto, la contextualización del campo de intervención didáctica, el diagnóstico, la revisión teórica, la relevancia de la investigación-acción como enfoque metodológico, el proceso metodológico de la intervención, el diseño de la intervención docente y el plan de acción. Finalmente, se desarrolla el apartado de desarrollo, reflexión y evaluación de la propuesta de mejora, donde se analizan los resultados obtenidos, los avances observados en los alumnos y los aprendizajes construidos a partir de mi práctica docente.

Apartado 3. Desarrollo, reflexión y evaluación de la propuesta de mejora. Este apartado presenta el proceso de implementación de la intervención didáctica, así como el análisis reflexivo de la práctica docente y la valoración de los resultados obtenidos. Se describen las fases de desarrollo de las actividades, los avances observados en las habilidades socioemocionales del alumnado particularmente en la identificación, expresión y regulación de las emociones, así como en la empatía, la convivencia y el trabajo colaborativo. Asimismo, se expone la evaluación del proceso

de intervención a partir del diagnóstico inicial y los logros alcanzados, destacando los aspectos que se consolidaron y aquellos que permanecen en proceso. Se incluye una reflexión sobre el perfil de egreso, en la que se reconoce el fortalecimiento de competencias docentes relacionadas con la educación socioemocional, la práctica reflexiva y la creación de ambientes de aprendizaje seguros e incluyentes.

Apartado 4. Conclusiones. Este apartado presenta una síntesis reflexiva de los principales hallazgos derivados del informe de prácticas profesionales, así como de los aprendizajes obtenidos durante el proceso de intervención. Se exponen los avances logrados en el desarrollo de habilidades socioemocionales del alumnado, particularmente en la identificación, expresión y regulación de las emociones, así como en la empatía y la convivencia. Asimismo, se valoran los alcances y limitaciones de la propuesta didáctica basada en el arte, destacando su pertinencia como estrategia para favorecer el bienestar emocional en el aula. Finalmente, se incluye una reflexión sobre el impacto de esta experiencia en la formación personal y profesional docente, reconociendo su contribución en la construcción de una práctica educativa más humanista, sensible y centrada en el desarrollo integral de las y los estudiantes.

Apartado 5. Bibliografía. Este apartado reúne las fuentes consultadas y utilizadas para sustentar teóricamente el informe de prácticas profesionales, en particular aquellas relacionadas con la educación socioemocional, la inteligencia emocional, el arte como recurso pedagógico y la arteterapia. Asimismo, integra documentos institucionales, artículos de investigación y obras especializadas que respaldan el análisis, la intervención y la reflexión desarrollados a lo largo del trabajo.

Apartado 6. Anexos. En este apartado se incluyen las hojas de trabajo utilizadas durante el desarrollo del informe de prácticas profesionales, las cuales sirven como evidencia del proceso realizado y complementan la información presentada en el cuerpo del documento.

En este sentido, este informe tiene para mí un doble valor: por un lado, muestra el proceso mediante el cual busqué favorecer el desarrollo socioemocional de mis alumnos a través del arte; por otro, representa una oportunidad para reconocer los aprendizajes que esta experiencia dejó en mi formación como futura docente. Así, el

documento refleja no solo una intervención pedagógica centrada en el bienestar integral del alumnado, sino también un proceso personal y profesional que contribuyó al fortalecimiento de mi identidad docente.

1.DESCRIPCIÓN Y FOCALIZACIÓN DEL PROBLEMA

Este apartado presenta el fundamento teórico y contextual de la problemática relacionada con la gestión emocional en alumnos de educación primaria, así como la manera en que esta se aborda en el informe de prácticas profesionales. Se expone, en primer lugar, la contextualización teórica sobre educación socioemocional y el uso del arte como recurso para favorecer el reconocimiento, la expresión y la regulación de las emociones. Posteriormente, se delimita y focaliza el problema identificado en el aula, formulando el supuesto, la pregunta de investigación, el objetivo general y los objetivos específicos que orientan la intervención didáctica. Finalmente, se justifica la relevancia del tema y se precisan las competencias del perfil de egreso que se fortalecen durante el proceso, evidenciando la articulación entre la práctica docente, el desarrollo socioemocional del alumnado y la formación profesional de la futura docente.

1.1 Contextualización teórica del problema

El desarrollo socioemocional es un elemento clave en la formación integral, ya que influye en el bienestar mental, el aprendizaje y la convivencia social. Tanto la OMS como la Nueva Escuela Mexicana (NEM) destacan su importancia desde enfoques complementarios: la OMS lo vincula con la salud mental y las habilidades para la vida, mientras que la NEM lo integra en una propuesta educativa humanista, inclusiva y orientada a la comunidad.

Desde la perspectiva de la OMS, la salud implica bienestar físico, mental y social, por lo que habilidades como el autoconocimiento, la empatía, la comunicación, la toma de decisiones y la regulación emocional son fundamentales para afrontar retos y fortalecer factores protectores. En contraste, la NEM promueve el desarrollo socioemocional mediante la construcción de identidad, la convivencia democrática, el respeto a la diversidad y la participación social, articulándolo con ejes como la inclusión, la igualdad de género y el pensamiento crítico.

En los últimos años, organismos como la UNESCO y la OCDE han resaltado que estas competencias son esenciales para la resiliencia, el bienestar y el éxito académico.

Investigaciones recientes también demuestran que el aprendizaje socioemocional mejora el rendimiento escolar, la salud psicológica y las relaciones interpersonales. En América Latina, la CEPAL y la UNESCO subrayan la necesidad de integrar estas estrategias de forma permanente tras los efectos socioemocionales de la pandemia.

En conjunto, estas perspectivas coinciden en que el desarrollo socioemocional es indispensable para formar personas capaces de gestionar sus emociones, convivir de manera respetuosa y participar activamente en la sociedad, contribuyendo así a entornos más justos, inclusivos y sostenibles.

La intervención se apoya en marcos teóricos sobre educación socioemocional y en el uso del arte como recurso para favorecer el desarrollo emocional de los estudiantes. En la literatura se destaca que reconocer y regular las emociones es clave para el aprendizaje, la convivencia y el bienestar integral en el contexto escolar.

Desde la perspectiva de la educación socioemocional, se entiende que las emociones influyen de manera directa en la conducta, en los procesos de decisión y en la calidad de los vínculos con los otros. Por este motivo, la escuela requiere generar espacios intencionados en los que los alumnos puedan identificar, expresar y regular sus emociones con acompañamiento pedagógico.

En este marco, el arte se concibe como un lenguaje simbólico que ofrece a los niños una vía alternativa para comunicar aquello que no siempre logran verbalizar. Mediante la pintura, el gesto, el movimiento y la producción plástica, los estudiantes pueden fortalecer la empatía, la autorregulación y la conciencia de sus propias emociones.

1.2 Focalización del problema

La presencia de las emociones en la vida de cualquier persona es decisiva, y en el contexto escolar se convierten en un factor clave para el desarrollo integral del alumnado. En muchos hogares, niñas y niños reciben una educación emocional diversa, marcada por los estilos de crianza, las dinámicas familiares y las prácticas culturales de cada contexto. No obstante, cuando ingresan a la escuela, este ámbito suele quedar en un segundo plano, ya que los programas y las prácticas educativas privilegian la dimensión

cognitiva por encima de la socioemocional. Esta falta de equilibrio genera una brecha entre lo que los estudiantes viven en casa y lo que experimentan en el aula, lo que impacta directamente en su comportamiento escolar.

Las consecuencias de este desfase se hacen visibles en la dificultad de muchos niños para gestionar sus emociones, lo que se traduce en conflictos con sus compañeros, respuestas impulsivas e incluso conductas violentas hacia sus pares. También se observa un desgaste emocional que se refleja en cansancio, apatía o retraimiento. En el trabajo colaborativo, estos alumnos suelen mostrar menor adaptación y participación, y tienden a obtener mejores resultados en actividades individuales, donde reducen la exposición a la interacción emocional con los demás.

Este panorama pone de relieve la necesidad de incorporar estrategias que impulsen la educación emocional desde la escuela, utilizando recursos como el arte que permitan una expresión simbólica y creativa de los sentimientos. Si este aspecto no se atiende, existe el riesgo de reforzar dinámicas de violencia, desmotivación y desajuste socioemocional que afectan tanto los procesos de aprendizaje como la convivencia dentro del centro educativo.

Finalmente, es imprescindible considerar los acontecimientos contextuales que hoy atraviesan la vida de los estudiantes como la desintegración familiar, los problemas sociales, económicos y laborales, así como las situaciones de inseguridad y las dificultades de comunicación. Frente a ello, resulta necesario que, como docentes, integremos la educación emocional en el trabajo didáctico, de modo que se favorezca el desarrollo pleno y cognitivo de los alumnos.

1.3 Supuesto

Si se implementan estrategias didácticas basadas en actividades artísticas como la pintura, escultura y dibujo que favorezcan la gestión emocional, entonces los alumnos de tercer grado podrán identificar, expresar y regular mejor sus emociones, en consecuencia, mejorará la convivencia escolar y el desarrollo socioemocional dentro del aula.

1.4 Pregunta de investigación

¿De qué manera al aplicar estrategias didácticas basadas en la expresión artística se favorece la comunicación, reconocimiento y regulación de las emociones en alumnos de 3°B en una escuela primaria de San Luis Potosí, durante el periodo escolar 2025-2026?

1.5 Objetivo General

Favorecer la comunicación, reconocimiento y la regulación de las emociones en alumnos de 3°B desde la aplicación de acciones didácticas basadas en las artes plásticas e incidir en su desarrollo socioemocional.

1.5.1 Objetivos específicos

Favorecer la comunicación, reconocimiento y la regulación de las emociones en alumnos de 3°B desde la aplicación de acciones didácticas basadas en las artes plásticas: pintura, escultura y dibujo, de esta manera incidir en su desarrollo socioemocional.

- Diagnosticar el problema: Identificar las principales dificultades emocionales para gestionar la comunicación el reconocimiento y la regulación de estas en el grupo de niñas y niños de tercer grado. utilizando las artes plásticas como pintura, escultura y dibujo, como instrumento de valoración e intervención didáctica.
- Diseñar e intervenir en el problema: Diseñar e Implementar estrategias didácticas conformado por actividades como las artes plásticas pintura, escultura y dibujo, que favorezcan la gestión emocional desde la comunicación reconocimiento y regulación, en un contexto armónico y seguro, a fin de que los estudiantes reconozcan sus emociones, comprendan su origen, aprendan a comunicarlas de forma adecuada y desarrollen herramientas para gestionarlas positivamente a través del arte, fortaleciendo así la convivencia escolar.

- Evaluar la intervención: Analizar los resultados obtenidos tras la aplicación de las estrategias mediante técnicas de evaluación. Esta evaluación permitirá valorar el impacto de las estrategias artísticas en el desarrollo de gestión emocional.

1.6 Justificación sobre la relevancia del tema de investigación

El informe se centra en la gestión emocional de niñas y niños de tercer grado de educación primaria. Su desarrollo beneficiará directamente al alumnado participante, ya que busca fortalecer su capacidad para reconocer, expresar y regular sus emociones en el contexto escolar y eventualmente, en su entorno familiar. Al mismo tiempo, las y los docentes que acompañan estos procesos podrán disponer de estrategias didácticas concretas para favorecer un abordaje emocional dentro del aula, lo que repercute en la mejora de la convivencia en toda la comunidad educativa.

El estudio sobre la gestión de las emociones a través del arte representa una aportación relevante para el campo de la educación, pues responde a una brecha teórica y práctica en torno a propuestas didácticas abiertas, flexibles y contextualizadas, orientadas a la formación socioemocional en las primeras etapas de la escolaridad. Entendido como medio expresivo, simbólico y comunicativo, el arte se convierte en un recurso de mediación pedagógica que posibilita que los niños desarrollen procesos de reconocimiento, expresión, regulación y canalización de sus emociones, aspectos fundamentales en la construcción de la competencia emocional.

Desde la perspectiva de Eisner, las artes constituyen formas específicas de conocimiento y lenguajes simbólicos que permiten a niñas y niños expresar experiencias, pensamientos y emociones que no siempre pueden comunicarse mediante el lenguaje verbal (Eisner, 2004). Vygotsky, por su parte, concibe el arte como una “técnica social del sentimiento”, a través de la cual las emociones individuales se transforman en expresiones culturalmente compartidas, facilitando procesos de elaboración y regulación emocional (Vygotsky, 2006). Desde la teoría de las inteligencias múltiples, Gardner plantea que la experiencia artística favorece tanto la inteligencia intrapersonal, al propiciar la comprensión de los propios sentimientos, como la inteligencia interpersonal,

al facilitar la comprensión de las emociones de los otros (Gardner, 2011). A su vez, la propuesta de la inteligencia emocional de Goleman permite entender el arte como un contexto privilegiado para el desarrollo de habilidades como la autoconciencia, la autorregulación, la empatía y las competencias sociales, fundamentales para el bienestar y la convivencia (Goleman, 2018).

La pertinencia de esta investigación radica en que, en numerosos contextos escolares, los programas formativos abordan de manera limitada la educación emocional, lo que provoca que el alumnado disponga de pocos recursos para afrontar situaciones de estrés, frustración o conflicto. Ante este escenario, resulta necesario diseñar e implementar propuestas que integren intencionalmente la dimensión socioemocional en la práctica docente.

El impacto de la investigación se proyecta tanto a nivel individual como colectivo. En el plano individual, las niñas y los niños desarrollarán habilidades para enfrentar conflictos, expresar lo que sienten y relacionarse de forma empática, lo cual incide de manera directa en su bienestar y en su desempeño escolar. En el plano grupal y comunitario, se favorece un clima escolar más armónico, se fortalecen los vínculos entre pares y se contribuye a prevenir situaciones de violencia o exclusión. Además, el estudio ofrece evidencia sobre la eficacia de las estrategias artísticas en la educación emocional.

En cuanto a su utilidad, este informe no solo permite atender una problemática específica identificada a partir de un diagnóstico inicial en el aula, sino que también diseña, implementa y evalúa una intervención que puede ser replicada. De este modo, se configura como una herramienta práctica para docentes y escuelas que deseen trabajar la gestión emocional desde una perspectiva activa, creativa y orientada al desarrollo integral del alumnado.

1.7 Capacidades del perfil de egreso fortalecidas durante la investigación

Este apartado presenta las competencias del perfil de egreso que se vieron especialmente fortalecidas a partir del diseño, implementación y evaluación de la propuesta didáctica basada en las artes plásticas para la gestión emocional. En primer lugar, se señalan las competencias genéricas relacionadas con la comunicación, el reconocimiento y la regulación de las emociones del alumnado, desarrolladas mediante actividades creativas y reflexivas. Posteriormente, se describen las competencias profesionales vinculadas con el diagnóstico de la problemática socioemocional, la planeación e intervención pedagógica y la evaluación del impacto de las estrategias implementadas, evidenciando el crecimiento de la práctica docente en clave humanista y socioemocional.

1.7.1 Capacidades del perfil general fortalecidas

Favorecer la comunicación, reconocimiento y la regulación de las emociones en alumnos de 3°B desde la aplicación de acciones didácticas basadas en las artes plásticas: Pintura, escultura y dibujo, de esta manera incidir en su desarrollo socioemocional.

1.7.2 Capacidades del perfil profesional fortalecidas

- Diagnosticar del problema: Identificar las dificultades emocionales en la comunicación, reconocimiento y regulación de emociones en alumnos de segundo grado mediante las artes plásticas.
- Diseñar e intervenir en el problema: Diseñar e implementar actividades de pintura, dibujo y escultura que favorezcan la gestión emocional, promoviendo un ambiente armónico y seguro.
- Evaluar la intervención: Analizar el impacto de las estrategias artísticas en el desarrollo de la gestión emocional de los estudiantes

2.0 INTENCIÓN

Trabajar la gestión emocional implica reconocer al alumno como una persona integral y no solo como alguien que debe rendir académicamente, ofreciéndole herramientas para identificar, expresar y regular sus emociones. La docencia se entiende como un acompañamiento humano fundamental para favorecer el desarrollo socioemocional de los niños.

Este enfoque invita a reflexionar sobre el tipo de docente que se desea ser y a construir ambientes de aprendizaje armónicos, basados en la confianza, el respeto y la empatía. La gestión emocional incide directamente en el bienestar del alumnado y potencia su capacidad de aprender de manera significativa, pues un niño que se siente comprendido y seguro se muestra más dispuesto a participar, compartir y desarrollarse plenamente.

Este proyecto promueve una visión consciente y sensible de la docencia, al integrar estrategias didácticas que favorecen el diálogo, la reflexión y la autorregulación. Con ello, se contribuye a la formación de personas seguras, responsables y capaces de relacionarse de forma positiva con los demás, consolidando una escuela que no solo transmite conocimientos, sino que también forma seres humanos plenos y conscientes de sí mismos y de su entorno.

2.1 Contextualización del campo de intervención didáctica

Este apartado presenta el contexto en el que se llevó a cabo el informe de prácticas profesionales, considerando tanto las características del entorno sociocultural de la escuela como la organización interna de la institución y del grupo. Primero, se describe el contexto externo, marcado por condiciones sociales que influyen en la vida cotidiana de las y los alumnos y en su desarrollo socioemocional. Posteriormente, se expone el contexto interno, donde se analizan la dinámica escolar, las relaciones entre docentes y estudiantes, así como los retos observados en la convivencia y en la gestión de las emociones, que dieron origen a la necesidad de implementar una intervención didáctica orientada al fortalecimiento de habilidades socioemocionales.

2.1.1 Contexto externo

La Escuela Primaria “Francisco Villa” se ubica en la calle 26 #544, colonia Viejo 1ª Sección, en San Luis Potosí, S.L.P., en una zona urbana cercana a áreas industriales y comerciales. El contexto en el que se desarrolla la vida escolar es complejo, pues la comunidad enfrenta problemáticas como la presencia de pandillas, situaciones de inseguridad y acumulación de basura en las calles, derivadas tanto de un servicio irregular de recolección como de la falta de una cultura ecológica.

En este entorno, se ha observado que algunos alumnos manifiestan conductas poco respetuosas o desafiantes, las cuales pueden relacionarse con las dinámicas familiares y sociales en las que crecen, que influyen de manera notable en su desarrollo socioemocional. Ante ello, resulta fundamental que la escuela implemente estrategias de acompañamiento emocional, de fortalecimiento de la convivencia escolar y de formación en valores, con el propósito de construir ambientes más armónicos y favorables para el aprendizaje.

2.1.2 Contexto interno

La institución cuenta con una matrícula de 441 alumnos (201 niñas y 240 niños), atendidos por un equipo conformado por 14 docentes frente a grupo, un director, dos maestras en funciones de apoyo, un profesor de educación física y dos personas de intendencia. La dinámica escolar se organiza con dos recreos escalonados: a las 10:00 horas salen los grupos de primero a tercero, y a las 10:30 horas los de cuarto a sexto. La salida general es a las 12:40 horas por dos puertas distintas: una destinada a primero a tercero y otra para cuarto a sexto. Todos los lunes se realizan honores a la bandera y, el resto de la semana, al inicio de la jornada, todos los grupos llevan a cabo activación física.

En la escuela, los docentes tienen la responsabilidad de vigilar y acompañar a un grupo de alumnos asignados por áreas, con la intención de ofrecer una atención más cercana y personalizada. Además, cada mes se desarrollan proyectos con todos los grupos, orientados a fomentar el trabajo colaborativo, la creatividad y el sentido de

responsabilidad en los estudiantes. A partir de la observación y la interacción cotidiana con ellos, se identificó como problemática principal la falta de habilidades para gestionar sus emociones, lo que origina conflictos frecuentes entre compañeros, expresiones impulsivas, frustraciones no verbalizadas y dificultades para el trabajo en equipo.

Durante mis prácticas pude dimensionar la importancia de la relación que construyo con mis alumnos. Desde el inicio procuré generar un ambiente cercano, en el que se sintieran escuchados, valorados y en confianza para expresarse. Utilizar mensajes motivadores, saludarlos con amabilidad y destinar tiempo a atender sus dudas y emociones favoreció el establecimiento de un vínculo más humano y significativo.

Cuando los alumnos se perciben seguros y respetados, participan con mayor interés y muestran una disposición más abierta hacia el aprendizaje. La relación docente–alumno no se cimenta únicamente en la enseñanza de contenidos, sino también en el ejemplo, la paciencia, el acompañamiento y la manera de responder ante cada situación. Reconozco que hubo momentos en los que pude planificar con mayor calma, pero esas experiencias se convirtieron en oportunidades para reflexionar y mejorar mi práctica. Esta relación también permitió comprender que, como docente, no solo transmito conocimientos, sino que incido en la dimensión emocional y personal de mis estudiantes, aspecto que debo cuidar de manera constante.

En cuanto a la relación alumno–alumno, en la convivencia diaria dentro del aula he observado que aún existen varios desafíos, especialmente cuando se trabaja en equipo. Aunque algunos niños muestran disposición para colaborar, en general les cuesta organizarse, llegar a acuerdos y distribuir las tareas de manera equitativa. Esto se traduce en discusiones frecuentes, desacuerdos sobre quién debe realizar determinadas actividades y dificultad para escuchar las ideas de los demás.

Con frecuencia, los alumnos prefieren trabajar únicamente con quienes se sienten cómodos, lo que limita la convivencia con otros compañeros y dificulta el desarrollo de habilidades como el respeto, la cooperación y la empatía. También se aprecia que algunos intentan asumir el control de las actividades, mientras que otros se aíslan o participan muy poco, lo que rompe el equilibrio necesario para un trabajo verdaderamente colaborativo.

Estas situaciones evidencian que el grupo necesita fortalecer sus habilidades socioemocionales, en particular las relacionadas con la comunicación efectiva, la resolución de conflictos, el respeto de los turnos de participación y la capacidad de escuchar y valorar distintos puntos de vista. Esta dificultad para convivir de forma armónica no solo se manifiesta dentro del aula, sino también en el recreo. En varios momentos he observado peleas, discusiones o empujones, casi siempre por desacuerdos en los juegos, por la falta de respeto a los turnos o por malentendidos entre ellos.

Lo anterior muestra la necesidad de trabajar de manera intencionada estas habilidades socioemocionales, de modo que se favorezca la convivencia tanto en el aula como en los espacios comunes de la escuela.

2.2 Diagnóstico

Este apartado presenta el fundamento teórico y contextual de la problemática relacionada con la gestión emocional en alumnos de educación primaria, así como la manera en que esta se aborda en el informe de prácticas profesionales. Se expone, en primer lugar, la contextualización teórica sobre educación socioemocional y el uso del arte como recurso para favorecer el reconocimiento, la expresión y la regulación de las emociones. Posteriormente, se delimita y focaliza el problema identificado en el aula, formulando el supuesto, la pregunta de investigación, el objetivo general y los objetivos específicos que orientan la intervención didáctica. Finalmente, se justifica la relevancia del tema y se precisan las competencias del perfil de egreso que se fortalecen durante el proceso, evidenciando la articulación entre la práctica docente, el desarrollo socioemocional del alumnado y la formación profesional de la futura docente.

2.2.1 Plan diagnóstico

Esta tabla presenta la planeación de dos sesiones centradas en el desarrollo socioemocional a través del arte y el cuerpo. En cada sesión se describen el propósito, la actividad principal, la estrategia didáctica, la habilidad socioemocional que se fortalece y el producto final elaborado por los alumnos. De este modo, se muestra de manera

sintética cómo las experiencias artísticas y corporales se utilizan para favorecer la identificación, expresión y comunicación de las emociones en el aula.

Tabla 1

Plan diagnóstico

Sesión	Nombre de la sesión	Propósito de la sesión	Actividad principal	Estrategia utilizada	Habilidad que se trabajó	Producto final
1	El mural de mis emociones en la naturaleza	Que los alumnos identifiquen en emociones asociadas a elementos de la naturaleza y las expresen mediante colores, formas y texturas, reconociendo cómo el arte permite comunicar lo que sentimos.	Observación de imágenes/sonidos de la naturaleza diálogo sobre las emociones que generan creación de un mural grupal usando colores, formas y texturas.	Aprendizaje vivencial y expresión artística guiada (arte como medio para simbolizar emociones).	Expresión emocional, representación visual, identificación de emociones en sí mismos.	Mural colectivo donde cada alumno representa una emoción asociada a un elemento natural.
2	Te regalo un gesto	Propiciar que los alumnos identifiquen en situaciones en las que se necesita pedir ayuda y ofrecerla, utilizando	Juego de imitación de gestos emocionales creación de secuencia de movimientos en	Trabajo colaborativo y dramatización (uso del cuerpo como medio de expresión emocional).	Empatía, comunicación emocional, colaboración, reconocimiento de la ayuda mutua.	Secuencia de gestos presentada por parejas para simbolizar apoyo y reconocimiento emocional.

		el lenguaje corporal y gestual para expresar emociones y empatía.	parejas que represente pedir y ofrecer ayuda exposición ante el grupo.			
--	--	---	--	--	--	--

2.2.2 Proceso de Intervención Diagnóstica

A partir del plan de acción dispuesto en el tema anterior se dispone a exponer el proceso desarrollado en el aula:

SESIÓN 1: EL MURAL DE MIS EMOCIONES EN LA NATURALEZA

Alumnos que asistieron: 31

La educación socioemocional es un componente esencial en la formación integral de los estudiantes, pues favorece el reconocimiento, la comprensión y la regulación de las emociones, además del desarrollo de habilidades para establecer relaciones interpersonales sanas y tomar decisiones responsables. En el ámbito escolar, este tipo de aprendizaje requiere experiencias vivenciales que permitan a los alumnos conectar consigo mismos y con los demás, más allá de los contenidos teóricos o de la instrucción frontal.

A partir de estas consideraciones, se diseñó una sesión centrada en la exploración de las emociones mediante estímulos sensoriales (imágenes y sonidos) y su posterior representación artística a través de un mural elaborado en equipo. La intervención se realizó en la biblioteca escolar, con la intención de propiciar un ambiente distinto al aula tradicional y favorecer la disposición emocional y sensorial de los estudiantes. Esta propuesta parte de la idea de que el arte constituye una forma legítima y profunda de expresión emocional, en la que el gesto plástico, el color, la textura y la composición operan como un lenguaje simbólico.

La sesión inició con la participación de 31 estudiantes, hombres y mujeres. Para abrir el trabajo, se planteó la consigna: “¿Qué emociones conocen?”, con el propósito de recuperar los saberes previos del grupo.

1. Activación de conocimientos previos

A partir de las respuestas de los alumnos, se construyó de manera colectiva un mapa conceptual en el que se registraron las emociones mencionadas. Esta actividad tuvo como finalidad activar el vocabulario emocional disponible en el grupo y evidenciar que, sentir es una experiencia compartida. Entre las emociones que se nombraron se encontraron alegría, tristeza, enojo, miedo y calma. Algunos estudiantes participaron con soltura y espontaneidad, mientras que otros prefirieron observar antes de intervenir, lo cual da cuenta de distintos niveles de conciencia emocional y de seguridad para expresarse.

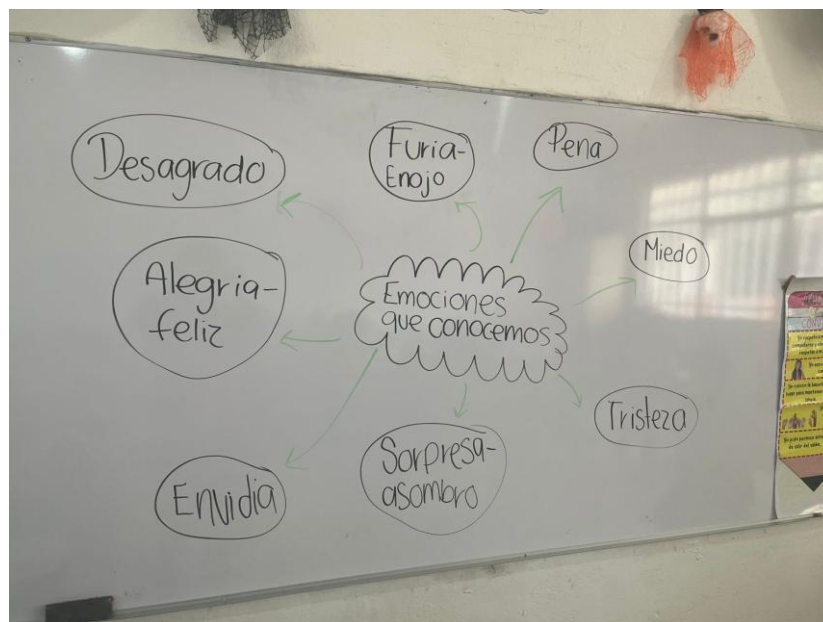


Figura 1

Mapa conceptual de conocimientos previos de los alumnos

2. Experiencia sensorial en la biblioteca

Posteriormente, el grupo se trasladó a la biblioteca, donde los alumnos pudieron elegir una postura cómoda para situarse, ya fuera sentados o acostados. Esta decisión buscó propiciar un clima de confianza corporal y relajación, aunque se observó que algunos mostraron vergüenza o cierta resistencia inicial, probablemente por las normas escolares implícitas relacionadas con “mantener la postura”.

Se proyectaron videos con sonidos de la naturaleza, como lluvia, playa y bosque, así como audios de mayor intensidad, tales como tormentas, un volcán en erupción y una alerta sísmica. Durante la escucha, se invitó a los estudiantes a cerrar los ojos y reconocer las sensaciones internas que surgían. Las reacciones fueron variadas: algunos se relajaron profundamente, hasta el punto de quedarse dormidos, mientras que otros manifestaron inquietud o miedo ante los sonidos más intensos. Este contraste muestra que las experiencias sensoriales activan memorias y respuestas emocionales diferentes en cada niño, de acuerdo con su historia y sensibilidad.

Respecto a la activación de la memoria Vygotsky (2006), señala que el desarrollo psicológico se configura mediante la interacción entre las experiencias individuales y los significados culturales contruidos en el entorno social. bajo esta perspectiva, las sensaciones que experimenta un niño no son interpretadas de manera universal, sino que adquieren significado a partir de su historia personal, sus vivencias familiares y los contextos culturales en los que se desarrolla. Por ello, un mismo estímulo sensorial como una canción, un color o una textura puede evocar emociones distintas en cada niño, ya que estas percepciones están mediadas por experiencias previas y por los significados que cada sujeto ha construido a lo largo de su desarrollo. El autor sostiene que las emociones y los procesos cognitivos se encuentran estrechamente vinculados, por lo que las experiencias sensoriales pueden activar recuerdos, sentimientos y formas particulares de interpretación de la realidad.

Desde la misma perspectiva sociocultural, Vygotsky sostiene que las funciones psicológicas superiores se originan primero en un plano interpsicológico y después se internalizan en el plano intrapsicológico; es decir, se construyen en la interacción con otros antes de convertirse en recursos personales (Vygotsky, 1979). En este sentido, las relaciones entre pares y el trabajo cooperativo en el aula se convierten en espacios privilegiados para que los alumnos compartan significados, elaboren conjuntamente sus experiencias emocionales y aprendan a regularse mutuamente.

En concordancia con Vygotsky, Eisner (2004) argumenta que las artes permiten organizar y expresar la experiencia humana a través de sistemas simbólicos que dan forma a las percepciones y emociones. Para este autor, la percepción es un proceso activo e individual en el que cada persona selecciona, interpreta y resignifica aquello que observa, escucha o siente. En consecuencia, las experiencias sensoriales no generan respuestas homogéneas, sino que movilizan recuerdos, sentimientos y asociaciones particulares derivadas de la historia de vida y de la sensibilidad de cada individuo.

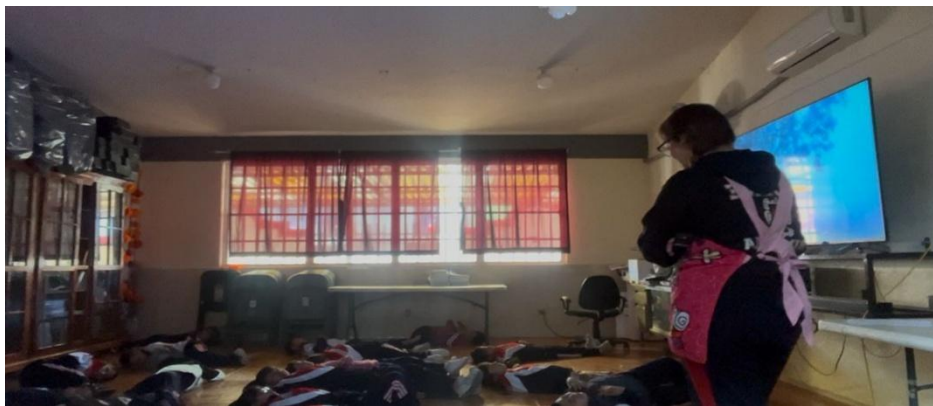


Figura 2

Maestra en formación guiando a los alumnos durante la actividad de identificación de sonidos.

3. Conversación y significación

Al regresar al aula, se realizó una puesta en común en la que los alumnos compartieron cómo se habían sentido; quienes tenían menor claridad para identificar sus emociones

se apoyaron en el mapa conceptual elaborado previamente. Este ejercicio permitió observar que algunos estudiantes presentan dificultad para verbalizar lo que sienten, algo acorde con su etapa de desarrollo (aproximadamente entre los 7 y 9 años), en la que el pensamiento abstracto y el lenguaje emocional aún se encuentran en proceso de consolidación.

4. Elaboración del mural en equipos

Se conformaron equipos previamente organizados para favorecer la interacción con compañeros con los que habitualmente no trabajan, con la intención de fortalecer la habilidad socioemocional vinculada a las relaciones interpersonales. Cada equipo eligió uno de los videos y lo relacionó con una emoción, para después representar dicha emoción en un mural utilizando pintura.

Esta tabla muestra las emociones que cada equipo eligió representar a partir de un video relacionado con fenómenos y paisajes naturales. A través de la asociación entre imágenes (como un volcán, un bosque o la lluvia) y estados emocionales, los alumnos pudieron identificar y nombrar lo que sienten de forma simbólica. De esta manera, se favoreció la reflexión sobre cómo distintos entornos pueden evocar emociones como enojo, calma, desagrado, alegría o tristeza, fortaleciendo su vocabulario y conciencia emocional.

Tabla 2

Organización de equipos

Equipo	Video	Emoción Representada
1	Volcán en erupción	Enojo
2	Bosque	Calma
3	Tornado	Desagrado
4	Playa	Alegría
5	Lluvia	Tristeza

Durante el proceso se observaron dificultades en la organización, la distribución de tareas y la escucha entre pares. Se presentó un caso de exclusión de un alumno dentro de su equipo, lo que requirió una intervención directa para garantizar su participación. Inicialmente, su grupo no quiso integrarlo ni prestarle el material necesario, por lo que fue ubicado temporalmente en otro equipo. Posteriormente fue necesario dialogar con el equipo que lo había excluido, subrayando la importancia de compartir, trabajar en comunidad y mostrar empatía hacia todos los compañeros. Esta intervención permitió reforzar los valores de inclusión, colaboración y respeto dentro del aula. La posterior integración del alumno en otro equipo resultó positiva y fortaleció su participación y bienestar emocional, ya que encontró un ambiente de mayor apertura y colaboración que le permitió intervenir activamente, sentirse escuchado y expresar sus ideas con mayor seguridad.

Durante la elaboración del mural, los alumnos se mostraron muy interesados. Mientras se repartía el material, algunos se veían ansiosos por comenzar; se levantaban con frecuencia para preguntar si ya se les entregaría, pues deseaban iniciar de inmediato, mientras que otros se mantenían tranquilos y esperaban con paciencia. A medida que avanzaba la actividad, la mayoría se concentró en pintar la emoción asignada. Fue posible identificar a ciertos estudiantes que asumieron un rol de liderazgo dentro de sus equipos, organizando a sus compañeros y asignando tareas. Resultó significativo observar cómo cada quien aportaba desde sus habilidades: algunos elaboraban los títulos, otros realizaban los bocetos y otros se encargaban de pintar.

Con el paso del tiempo, se notó que algunos alumnos dejaron de realizar la tarea que se les había encomendado, lo cual generó molestia entre los demás integrantes del equipo. En esos momentos fue necesario intervenir para recordarles que todos formaban parte del mismo grupo y que cada uno tenía una responsabilidad que cumplir. Al finalizar la actividad, el salón quedó bastante sucio debido al uso de la pintura, lo que generó cierta frustración porque varios alumnos no atendieron la indicación de limpiar su área de trabajo; solo algunos equipos lo hicieron de manera inmediata.

Mientras se lavaban los pinceles y el grupo quedaba a cargo del maestro titular, algunos estudiantes tomaron la iniciativa de barrer y limpiar la pintura con papel. Al regresar al aula, fue reconfortante observar su disposición para colaborar con la limpieza. Aunque generó algo de pena haber dejado el salón en esas condiciones, también resultó significativo constatar que varios alumnos asumieron la responsabilidad de cuidar el espacio compartido. Su actitud puso de manifiesto valores como responsabilidad, solidaridad, cooperación y empatía, al reconocer que el aula es un lugar común y que mantenerla en buenas condiciones es tarea de todos. Esta disposición genuina para ayudar no solo alivió la preocupación inicial, sino que confirmó el impacto positivo que los estudiantes pueden tener cuando trabajan con intención y compromiso.



Figura 3

Alumnos trabajando en la elaboración de mural.

5. Exposición de murales

Una vez secos los murales, cada equipo expuso su trabajo. En esta etapa se hizo evidente el cansancio y la sobreestimulación del grupo, ya que venían del recreo y aún mantenían altos niveles de energía y distracción, lo que por momentos dificultó sostener su atención y capacidad de escucha. A pesar de ello, algunos estudiantes lograron explicar con claridad la relación entre el sonido, la emoción y su representación visual, mientras que otros mostraron dificultad para recordar o argumentar sus decisiones. Esta situación pone de manifiesto la necesidad de incorporar pausas activas o momentos de regulación emocional previos a las exposiciones, con el fin de favorecer una participación más reflexiva y equitativa.



Figura 4

Alumnos exponiendo sus murales.

Finalmente es importante señalar desde la reflexión que la actividad permitió constatar que el arte es un medio legítimo de expresión emocional, en especial para aquellos alumnos que encuentran dificultades para verbalizar lo que sienten. El mural funcionó como un lenguaje y como un puente emocional, lo cual coincide con la idea de que el arte amplía las formas de pensar, sentir y comunicar. La experiencia también evidenció que el trabajo socioemocional requiere tiempo, acompañamiento y continuidad. La dispersión, la dificultad para regular la conducta y la renuencia a cooperar muestran que el desarrollo de habilidades emocionales y sociales no ocurre de manera espontánea, sino a través de experiencias sostenidas y mediadas pedagógicamente.

Desde mi rol como docente en formación, viví emociones complejas como nerviosismo, frustración y tristeza al observar momentos de desorden y desinterés. Al mismo tiempo, sentí satisfacción y motivación al presenciar expresiones genuinas de creatividad, participación e identificación emocional. Comprendí que la práctica docente es un ejercicio de presencia, paciencia y reflexión constante, y que los procesos formativos no se miden solo por la calma del grupo, sino por las huellas que dejan en los alumnos.

Este ejercicio reafirma la necesidad de incorporar actividades artísticas y sensoriales en la educación básica, como vía para fortalecer la identidad emocional, la empatía, la autorregulación, el sentido de pertenencia grupal y la comunicación.

SESIÓN 2: TE REGALO UN GESTO

Alumnos que asistieron: 32

La sesión inició con un saludo a los alumnos, preguntándoles cómo se sentían ese día; de manera grupal respondieron que se encontraban bien. A continuación, se les pidió que prestaran atención y, para generar un ambiente positivo, se escribió en el pizarrón el mensaje: “Hoy será un día fabuloso para aprender”, que leyeron en voz alta con el fin de fomentar una actitud de disposición y motivación hacia la actividad. Lo expresado se vincula con los argumentos de Vygotsky (2006) quien sostiene que el lenguaje es una de las herramientas culturales más importantes para la regulación del pensamiento y la conducta. Las palabras no solo comunican información, sino que también construyen significados que influyen en la forma en que las personas interpretan la realidad. Desde esta perspectiva, una frase positiva emitida al inicio de la jornada escolar actúa como un mediador simbólico que orienta la atención de los estudiantes hacia expectativas favorables, promoviendo una disposición emocional que facilita la participación y la interacción con los demás. Al leer colectivamente el mensaje, los alumnos comparten un significado común que contribuye a la construcción de un ambiente de confianza y bienestar.

Después se les informó que trabajarían en parejas previamente asignadas. Aunque no lo expresaron verbalmente, en algunos alumnos se percibió cierta resistencia a la conformación de los equipos, observable en sus gestos y lenguaje corporal. Se explicó la importancia de aprender a trabajar con diferentes compañeros, ya que ello favorece la convivencia, la empatía y la colaboración. Una vez identificadas sus parejas, se les pidió ubicarse en distintas áreas del salón. A cada una se le entregó una hoja con imágenes de diferentes emociones y una situación asignada (véase Anexo A); entre los ejemplos se encontraban: “Mi compañero se cayó en el recreo y comenzó a llorar” y “No me eligieron para jugar en el equipo”.

La primera parte de la actividad consistió en analizar la situación asignada e identificar qué emoción predominaba, encerrándola en la hoja. Algunos equipos lograron realizar esta tarea de manera casi inmediata, mientras que otros mostraron dificultad para

reconocer con precisión la emoción correspondiente. En estos casos se ofreció acompañamiento mediante preguntas orientadoras como: “¿Cómo crees que se sentiría una persona en esta situación?”, “¿Su cuerpo estaría relajado o tenso?” y “¿Qué expresión tendría su rostro?”.

Posteriormente, cada pareja preparó una breve representación teatral de la situación. Los alumnos se mostraron entusiasmados al saber que pasarían al frente del grupo, aunque al inicio algunos manifestaron pena o inseguridad. Conforme observaron la participación de otras parejas, comenzaron a involucrarse con mayor disposición y alegría. La mayoría del grupo acompañó a sus compañeros con aplausos y comentarios positivos.

Durante esta fase surgió una situación relevante con una de las parejas. Un alumno se mostró dispuesto a actuar, mientras que su compañero se negó inicialmente. Tras un proceso de motivación aceptó participar, pero durante la dramatización comenzó a burlarse de su compañero, llamándolo reiteradamente “Pepito” en tono despectivo. Esto provocó risas en varios alumnos y generó malestar en el estudiante que participaba con seriedad, quien evidenció tristeza a través de su postura y expresión facial.

Ante esta situación, se intervino de inmediato para explicar que las burlas dañan las emociones de los compañeros y que el respeto es indispensable en cualquier actividad grupal. Se reconoció públicamente el esfuerzo y la valentía del alumno que actuó con disposición, y se reforzó el valor del respeto como parte fundamental de la convivencia en el aula. Con el resto de las parejas, la participación transcurrió con mayor armonía; la mayoría logró representar de manera adecuada la emoción correspondiente, lo que permitió observar avances en la identificación y expresión emocional.



Figura 5

Alumnos realizando dramatización

Para cerrar la sesión, se realizó una puesta en común guiada por preguntas reflexivas como: “¿Cómo se sintieron al realizar la actividad?”, “¿Les resultó sencillo o difícil identificar la emoción?” y “¿Cómo creen que podemos apoyar a un compañero cuando está triste, enojado o asustado?”. La mayoría de los alumnos logró reconocer emociones básicas como alegría, tristeza, miedo y enojo, aunque todavía se observa dificultad para profundizar en emociones más complejas y para verbalizar con mayor precisión cómo se sienten.

Finalmente, se agradeció la participación del grupo y se reforzó la idea de que expresar y reconocer las emociones es fundamental para la convivencia cotidiana.

2.2.3 Resultados del diagnóstico

Esta tabla presenta los resultados del registro observacional aplicado al grupo para valorar el desarrollo de diversas habilidades socioemocionales relacionadas con la ayuda y la interacción respetuosa. En ella se describen, por alumno, los niveles de desempeño

en cuanto a identificar cuándo pedir ayuda, ofrecer ayuda, usar gestos y movimientos para expresar emociones e interactuar con respeto, así como un nivel general obtenido a partir de estos indicadores. Esta información permite identificar fortalezas y áreas de oportunidad del grupo, y sirve como base para ajustar y orientar futuras intervenciones didácticas centradas en la educación socioemocional.

Tabla 3

Criterios de valoración

Nivel	Significado	Valor
I - Inicial	La habilidad apenas comienza a desarrollarse	1 punto
EP - En Proceso	La habilidad está presente, pero con apoyo	2 puntos
L - Logrado	La habilidad se demuestra de forma adecuada	3 puntos
S - Sobresaliente	La habilidad se demuestra con claridad y autonomía	4 puntos

Tabla 4

Resultados por alumno

N. De alumno	Identifica cuándo pedir ayuda	Identifica cuándo ofrecer ayuda	Usa gestos y movimientos para expresar emociones	Interactúa con respeto	Nivel general
1	EP	EP	EP	I	7
2	L	I	L	EP	9
3	L	L	EP	L	11

4	S	S	S	S	16
5	L	L	L	EP	11
6	EP	EP	EP	EP	8
7	L	L	L	EP	11
8	EP	EP	EP	I	7
9	EP	EP	EP	EP	8
10	EP	EP	EP	EP	8
11	L	L	L	L	12
12	EP	EP	EP	L	9
13	EP	EP	EP	EP	8
14	EP	EP	EP	EP	8
15	L	I	L	EP	9
16	EP	EP	L	I	8

17	S	S	S	S	16
18	I	I	I	I	4
19	EP	EP	EP	EP	8
20	EP	EP	EP	EP	8
21	L	I	I	I	6
22	L	L	L	L	12
23	L	EP	EP	L	10
24	L	EP	EP	EP	9
25	L	L	EP	L	11
26	L	L	L	L	12
27	EP	EP	EP	L	9
28	L	EP	I	L	9
29	EP	I	EP	I	6

30	L	L	L	L	12
31	L	EP	EP	I	8
32	L	EP	EP	L	10
Resultado por aspecto	-Logrado (L): 50.00 % -En Proceso (EP): 40.63 % - Sobresaliente (S): 6.25 % -Inicial (I): 3.12 %	-En Proceso (EP): 53.12 % -Logrado (L): 25.00 % -Inicial (I): 15.63 % - Sobresaliente (S): 6.25 %	-En Proceso (EP): 56.25 % -Logrado (L): 28.13 % -Inicial (I): 9.38 % - Sobresaliente (S): 6.25 %	-En Proceso (EP): 37.50 % -Logrado (L): 34.38 % -Inicial (I): 21.88 % Sobresaliente (S): 6.25 %	

Porcentajes generales del diagnóstico:

(32 alumnos × 4 aspectos = 128 registros)

- En Proceso (EP): 46.88%
- Logrado (L): 34.38%
- Inicial (I): 12.50%
- Sobresaliente (S): 6.25%

Los resultados del diagnóstico muestran que la mayoría de los registros se concentran en el nivel “en proceso” (46.88%), lo que indica que una parte importante del alumnado

está en camino de consolidar sus habilidades socioemocionales y requiere acompañamiento pedagógico cercano, “el nivel logrado” (34.38%) refleja que algunos estudiantes ya ponen en práctica estas habilidades de manera adecuada, aunque no representan a la mayoría del grupo. Respecto al “nivel inicial” (12.50%), aunque menor en porcentaje, resulta significativo porque señala la presencia de alumnos con mayores dificultades en la gestión emocional y la convivencia, lo que refuerza la necesidad de una intervención intencionada. El nivel “sobresaliente” (6.25%) es el menos frecuente, lo que sugiere que pocos estudiantes muestran un dominio autónomo y constante de las habilidades evaluadas.

En el análisis de los indicadores socioemocionales determinados se observa que tanto la identificación de momentos para ofrecer ayuda como el uso de gestos y movimientos para expresar emociones concentran los porcentajes más altos en el nivel “en Proceso”, lo que evidencia desafíos en la empatía activa y en la expresión emocional no verbal. El indicador “interactúa con respeto” presenta una distribución más equilibrada, pero con un porcentaje relevante en el nivel Inicial, lo que señala áreas de oportunidad en la convivencia y en el manejo de conflictos.

En conjunto, los resultados indican que, si bien existen avances, la gestión emocional del grupo necesita ser fortalecida de manera sistemática, lo cual sustenta la pertinencia de implementar estrategias didácticas basadas en el arte para favorecer el desarrollo socioemocional del alumnado.

En mi experiencia personal durante la aplicación de estas actividades atravesé diversas emociones. Al inicio sentí frustración y tristeza, especialmente porque algunos alumnos dejaron sucio el salón y se mostraron inquietos, lo que dificultó el desarrollo adecuado de las propuestas planeadas. Reconozco que esto también se relacionó con una falta de previsión de mi parte, al no establecer desde el comienzo el acuerdo de que cada estudiante debía dejar limpia su área de trabajo. Esta situación me permitió valorar la importancia de fijar normas claras desde el inicio para favorecer un ambiente más organizado y funcional.

Con el paso de la jornada, estas emociones comenzaron a transformarse cuando algunos niños se acercaron de manera espontánea para ayudar, tanto en las actividades

como en la limpieza del aula. Ese gesto me generó gratitud y calma, pues me hizo sentir acompañada y valorada en mi labor. Además, experimenté una profunda satisfacción al observar el entusiasmo con el que realizaban las actividades propuestas. Verlos participar, esforzarse y mostrar avances reafirmó la importancia de crear espacios de aprendizaje intencionados y significativos.

Este proceso me llevó también a reflexionar sobre mí misma como docente: sobre la manera en que reacciono ante los retos y cómo las actitudes de los alumnos influyen en mi estado emocional. Me recordó la importancia de mantener la paciencia, la empatía y la flexibilidad, así como de seguir fortaleciendo mis propias estrategias socioemocionales para acompañar a mis estudiantes de forma adecuada.

Reconocer la frustración, la tristeza, la gratitud, la calma y la satisfacción que viví durante la experiencia forma parte de mi propio aprendizaje. Identificar estas emociones me ayuda a crecer como docente, a comprender mis reacciones y a valorar los gestos de apoyo del grupo. Este ejercicio reafirma mi compromiso de continuar mejorando mis prácticas, fortalecer el clima del aula y promover experiencias que favorezcan tanto el aprendizaje académico como el desarrollo socioemocional.

Durante mi formación en la Escuela Normal, dentro del eje de Desarrollo Socioemocional y Bienestar Docente del Plan de Estudios (2022), se enfatizó la importancia de que el docente identifique, comprenda y gestione sus propias emociones como parte fundamental de su labor profesional. Se nos presentaron diversas estrategias de regulación emocional, como la respiración consciente, las pausas activas, la reflexión personal y la toma de decisiones desde un estado de calma, además de la relevancia de promover un clima emocional positivo en el aula para favorecer el aprendizaje y la convivencia. En teoría, estas herramientas buscan que el docente mantenga un equilibrio entre su bienestar personal y las exigencias de la escuela.

Al contrastar estos aprendizajes con la realidad del trabajo directo con mis alumnos, advierto tensiones importantes entre la teoría y la práctica. Aunque conozco las estrategias para gestionar mis emociones, en varias situaciones en el aula experimento frustración, estrés y, en ocasiones, sensación de sobrecarga emocional. Esto ocurre especialmente cuando las actividades no se desarrollan como las había planeado,

cuando el grupo se muestra inquieto o cuando algunos estudiantes no siguen las indicaciones, situaciones que me exigen reaccionar en el momento, con poco margen para aplicar de forma plena las técnicas aprendidas.

En la formación inicial se plantea que el docente debe ser un modelo de regulación emocional; sin embargo, en la práctica surge el reto de gestionar mis propias emociones al mismo tiempo que acompaño las de mis estudiantes. Esto me ha permitido comprender que el bienestar docente no se alcanza únicamente con saber qué hacer, sino mediante un proceso constante de autocuidado, reflexión y práctica. Mi experiencia en el aula me muestra que regular mis emociones requiere tiempo, madurez profesional y un entorno escolar que también valore y apoye el bienestar emocional del profesorado.

Todo este contraste me ayuda a entender que el trabajo en desarrollo socioemocional no es un proceso lineal ni sencillo. En ocasiones me siento estresada o frustrada, pero también reconozco que estas emociones me impulsan a revisar mis prácticas, ajustar mis estrategias y seguir construyendo mi identidad docente. La teoría me ha proporcionado bases sólidas, pero la práctica me está enseñando a vivirlas y aplicarlas con autenticidad, paciencia y autocompasión.

2.3. Revisión teórica

La educación socioemocional se concibe como un proceso formativo mediante el cual niñas, niños y adolescentes desarrollan competencias para reconocer, comprender y regular sus emociones, establecer relaciones interpersonales sanas y tomar decisiones responsables en distintos contextos de su vida cotidiana. Desde esta perspectiva, no se limita a actividades aisladas, sino que implica una intervención sistemática e intencionada dentro del currículo escolar, articulando lo académico con el bienestar emocional y la convivencia.

El modelo propuesto por CASEL (2023) organiza la educación socioemocional en cinco competencias centrales: autoconciencia, autorregulación, conciencia social, habilidades para las relaciones y toma de decisiones responsable. Estas competencias se consideran áreas amplias e interrelacionadas que apoyan el aprendizaje y el

desarrollo, y se trabajan de manera gradual a lo largo de la escolaridad, involucrando tanto al aula como a la escuela, la familia y la comunidad.

En el contexto mexicano, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2020) ha incorporado la educación socioemocional como un eje clave para la educación básica, señalando que el trabajo con las emociones es indispensable para favorecer el aprendizaje, la convivencia pacífica y la prevención de situaciones de riesgo. Los materiales dirigidos a docentes de primaria enfatizan la importancia de generar actividades que permitan a los alumnos identificar lo que sienten, nombrarlo, expresarlo de manera adecuada y encontrar estrategias para regularlo, siempre dentro de un clima de respeto, cuidado y apoyo mutuo.

La inteligencia emocional, en la propuesta de Goleman (1995), se entiende como la capacidad de reconocer los propios sentimientos y los de los demás, de motivarse y de gestionar adecuadamente las relaciones. El autor destaca cinco grandes dimensiones: conciencia de uno mismo, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales, las cuales se pueden desarrollar mediante experiencias educativas que integren el componente emocional al trabajo académico. Desde esta mirada, la escuela se configura como un espacio privilegiado para el desarrollo de competencias emocionales que impactan de manera directa en el rendimiento escolar, la autoestima y la calidad de los vínculos entre pares y docentes.

Por su parte, Eisner (2004) sostiene que el arte constituye un medio fundamental para el desarrollo de los aspectos más sutiles y complejos de la mente, ya que promueve formas de pensamiento que permiten abordar la ambigüedad, la subjetividad y las diversas maneras de percibir la realidad. En su planteamiento, las artes visuales ofrecen un lenguaje simbólico a través del cual los estudiantes pueden explorar y comunicar experiencias internas que no siempre logran expresar con palabras, ampliando así sus posibilidades para pensar, sentir y relacionarse con el entorno.

En el ámbito iberoamericano, Bisquerra (2003, 2009) ha contribuido de manera fundamental a la conceptualización de la educación emocional como un proceso continuo orientado al desarrollo de competencias básicas para la vida, entre ellas la conciencia emocional, la regulación, la autonomía emocional, la competencia social y las habilidades

de vida y bienestar. Estas competencias se conciben como aprendizajes que pueden y deben enseñarse intencionalmente en la escuela, a través de experiencias sistemáticas que articulen el desarrollo cognitivo con el afectivo y social. Desde esta perspectiva, la educación emocional se vincula estrechamente con la prevención de conductas de riesgo y con la promoción del bienestar subjetivo del alumnado.

En relación con los modelos de educación emocional, Bisquerra (2009) plantea propuestas integrales que articulan diferentes dimensiones de la competencia emocional y subraya la necesidad de programas estructurados que incluyan diagnóstico, planificación, intervención y evaluación. Estos modelos resaltan la importancia de que el profesorado desarrolle también sus propias competencias emocionales, dado que su manera de comprender, expresar y regular las emociones influye directamente en el clima del aula y en las interacciones con los estudiantes. De esta forma, el docente se configura como un agente clave en la construcción de contextos educativos emocionalmente seguros y favorecedores del aprendizaje.

Desde el contexto chileno, el Ministerio de Educación de Chile (2019) enfatiza que educar las emociones implica acompañar a niñas y niños en la identificación, la comprensión y la expresión de lo que sienten, reconociendo el papel de la escuela como un espacio de cuidado y contención. Los materiales proponen actividades concretas para que los estudiantes desarrollen habilidades de autoconocimiento, regulación emocional, empatía y resolución pacífica de conflictos, subrayando que el bienestar socioemocional está estrechamente ligado a la convivencia escolar y al sentido de pertenencia. Esta mirada refuerza la idea de que las políticas educativas deben integrar la dimensión emocional como componente estructural del currículo y de la vida escolar cotidiana.

En cuanto al papel del docente, Gordillo (2024) sostiene que el profesorado actúa como gestor de emociones en los ambientes de aprendizaje, ya que sus actitudes, respuestas y formas de acompañar al alumnado repercuten directamente en el clima del aula y en el bienestar del grupo. Asumir esta responsabilidad implica que las y los docentes desarrollen competencias para reconocer sus propias emociones, regularlas y modelar formas constructivas de enfrentar el conflicto, la frustración y el estrés. De este

modo, la formación docente en educación socioemocional se vuelve indispensable para promover vínculos basados en la confianza, el respeto y la empatía.

Diversas propuestas en el campo de la arteterapia y el arte educativo respaldan el uso del arte como vía para el desarrollo emocional. Espinoza Arroyo y García Espinoza (2024) muestran que la arteterapia puede funcionar como estrategia psicopedagógica para estimular el desarrollo emocional en niños pequeños, al ofrecer un espacio protegido donde puedan representar simbólicamente sus experiencias y sentimientos. Sus hallazgos evidencian que las actividades de creación plástica favorecen la expresión de emociones difíciles de verbalizar, el reconocimiento de sí mismos y la construcción de recursos internos para afrontar situaciones complejas.

En la misma línea, Pino (2017) señala que el arte de plasmar las emociones convierte la producción artística en un medio privilegiado para exteriorizar el mundo interno, otorgando a niñas y niños un canal alternativo de comunicación. A través de la elección de colores, formas y composiciones, los estudiantes logran representar estados emocionales, recuerdos y deseos que, en muchos casos, no emergen con claridad mediante el lenguaje oral. Esta perspectiva aporta fundamentos para considerar las artes plásticas como recursos didácticos que enriquecen el trabajo socioemocional en el aula.

Otras reflexiones contemporáneas subrayan la estrecha relación entre arte y emoción en contextos educativos. Segura (2025) plantea que trabajar las emociones a través del arte permite a los estudiantes explorar su mundo interno y, al mismo tiempo, desarrollar sensibilidad estética, empatía y capacidad de contemplación. En esta propuesta, el proceso creativo se entiende como un espacio de autoexploración y encuentro con los otros, donde el aula se convierte en un lugar de escucha, respeto y apertura a la diversidad de experiencias emocionales.

La incorporación de referentes artísticos específicos también contribuye a la educación emocional. El análisis de obras como *La noche estrellada* de Van Gogh, difundido en recursos divulgativos como Domestika (2024), permite acercar al alumnado a la idea de que el arte puede reflejar estados anímicos intensos, como la angustia, la soledad o la esperanza, y abrir conversaciones sobre cómo los artistas transforman sus emociones en imágenes. Esta aproximación favorece la lectura emocional de las obras

de arte y la identificación de conexiones entre la biografía del artista, su contexto y las sensaciones que provoca en quienes las observan.

En el ámbito de la regulación emocional, Jon Kabat-Zinn (1990) aporta la perspectiva del mindfulness o atención plena como vía para enfrentar el estrés, el dolor y las dificultades de la vida cotidiana mediante la conexión consciente con el cuerpo y la mente. Aunque su propuesta surge en un contexto clínico y de salud, ofrece elementos valiosos para el trabajo educativo, al sugerir prácticas de respiración, conciencia corporal y focalización de la atención que pueden adaptarse al aula. Estas prácticas ayudan a los estudiantes a reconocer sus estados internos, a calmarse y a responder de manera más reflexiva ante situaciones que les generan malestar.

Desde el punto de vista metodológico, la propuesta se sustenta en el enfoque de investigación-acción planteado por Latorre (2003), quien concibe esta modalidad como un proceso de indagación autorreflexiva mediante el cual el profesorado analiza su propia práctica con el propósito de comprenderla y transformarla. Este enfoque supone un ciclo continuo de diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión, en el que el aula se convierte en un espacio de investigación y mejora permanente. En este sentido, la intervención didáctica basada en la educación socioemocional y el arte se entiende no solo como una propuesta para el alumnado, sino también como una oportunidad para que la docente en formación revise críticamente sus decisiones pedagógicas, ajuste sus estrategias y fortalezca su desarrollo profesional a partir de la experiencia vivida.

Finalmente, los documentos de política y formación docente de la Secretaría de Educación Pública (2019, 2022) y el texto *El desarrollo socioemocional: la base del bienestar* refuerza la idea de que la educación socioemocional debe articularse con el perfil de egreso de las licenciaturas en educación. Se plantea que la formación inicial del profesorado requiere integrar conocimientos teóricos, habilidades prácticas y actitudes éticas que permitan a las y los docentes diseñar, implementar y evaluar intervenciones orientadas al bienestar emocional del alumnado. En este sentido, la educación emocional deja de ser un añadido opcional para convertirse en un eje transversal de la práctica pedagógica y de la construcción de una escuela más humana, incluyente y cuidadora.

La articulación de estos aportes teóricos permite sustentar la intervención propuesta en este trabajo: por un lado, se reconoce la educación socioemocional como un componente indispensable de la formación integral del alumnado; por otro, se asume la inteligencia emocional como un conjunto de capacidades que pueden ser desarrolladas pedagógicamente; y, finalmente, se considera el arte como un vehículo privilegiado para la expresión y la regulación emocional, especialmente en la infancia.

2.4 Propósitos del plan de acción

Desarrollar el reconocimiento, expresión y regulación emocional mediante actividades de artes plásticas (pintura, dibujo, escultura) que favorezcan la convivencia pacífica y la autorregulación.

2.5 Relevancia de la investigación-acción como enfoque metodológico

La investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo, centrado en la comprensión e interpretación de los fenómenos educativos en su contexto natural, lo que permite analizar las experiencias, comportamientos y procesos que viven los alumnos en el aula. Este enfoque resulta pertinente porque el estudio busca comprender cómo los estudiantes reconocen, expresan y regulan sus emociones a través de actividades artísticas.

El estudio se sustenta en la investigación-acción, entendida como un proceso reflexivo mediante el cual el docente analiza su propia práctica con la finalidad de transformarla. Esta metodología concibe al docente como investigador de su realidad, integrando reflexión y acción para intervenir sobre situaciones problemáticas del contexto educativo y generar mejoras en la dinámica escolar. Latorre (2003)

La investigación se llevó a cabo mediante un proceso cíclico que incluyó las fases de planificación, acción, observación y reflexión. En la fase de planificación se identificó como problemática principal la dificultad de los alumnos para reconocer, expresar y regular sus emociones, lo cual se manifestaba en conflictos, peleas y falta de empatía dentro del grupo; a partir de este diagnóstico se diseñó una intervención basada en actividades de artes plásticas.

En la fase de acción se implementó una serie de sesiones en las que los alumnos participaron en actividades como dibujo, pintura y modelado, utilizando el arte como medio para expresar sus emociones y reflexionar sobre ellas. Durante la fase de observación, la información se recopiló a través de la observación directa del comportamiento de los estudiantes, del análisis de sus producciones artísticas y de sus participaciones orales en clase, a partir de, los argumentos de diversos autores expertos en el tema, lo que permitió identificar avances en la expresión emocional, la empatía y la convivencia.

Finalmente, en la fase de reflexión se llevó a cabo un análisis de la práctica docente a partir de lo ocurrido en cada sesión, valorando los cambios observados en los alumnos y la pertinencia de las estrategias implementadas. Este proceso hizo posible reconocer los logros alcanzados, así como las áreas de oportunidad, particularmente en lo relativo al fortalecimiento de la autorregulación emocional.

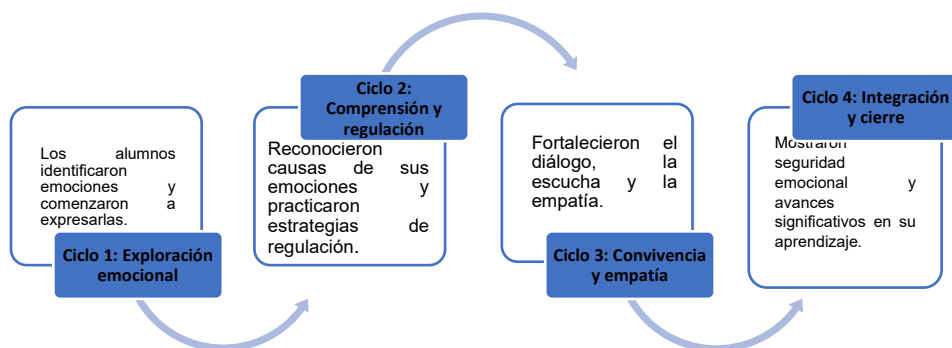
De este modo, la investigación-acción se consolida como una herramienta que favorece la mejora de la práctica docente y la atención a las necesidades reales del alumnado, mediante un proceso continuo de análisis, intervención y reflexión.

2.6.1 Proceso metodológico de la intervención.

Durante el desarrollo de este proyecto empleé cuatro ciclos de trabajo propuestos por Latorre (2003) que me permitieron no solo acompañar el aprendizaje socioemocional de los alumnos, sino también reflexionar de manera continua sobre mi práctica docente. En cada uno de los ciclos exploración emocional, comprensión y regulación, convivencia y empatía, e integración y cierre, las conclusiones obtenidas me dieron la oportunidad de analizar los avances, identificar áreas de oportunidad y ajustar mis estrategias de enseñanza. Este proceso reflexivo me ayudó a reconocer la importancia de generar espacios seguros, fortalecer el acompañamiento emocional y dar continuidad a actividades que favorezcan la autorregulación y la convivencia en el aula.

Gráfico 1

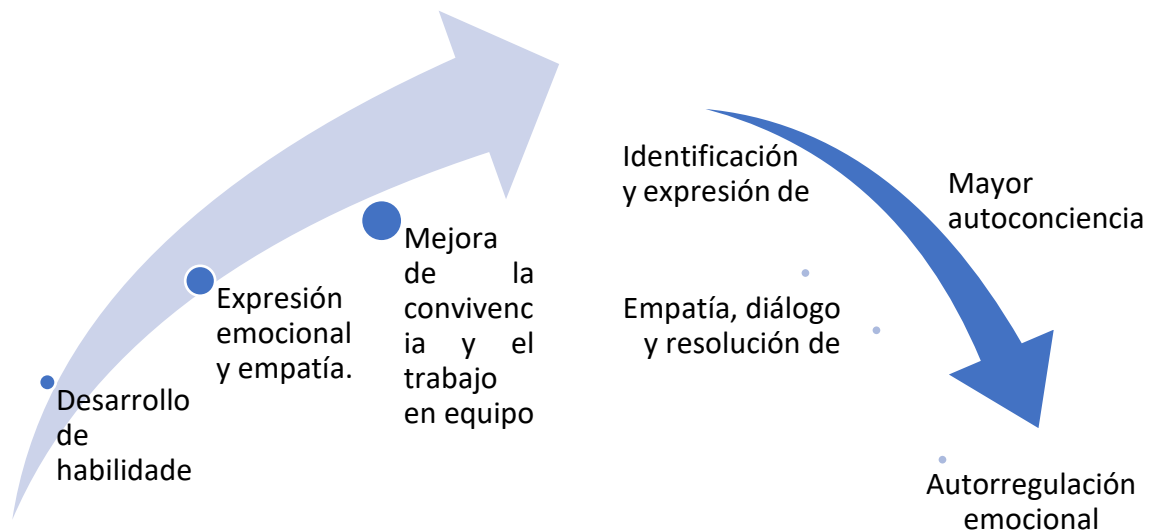
Proceso metodológico de la intervención



2.6.2 Diseño de la intervención docente

Gráfico 2

Diseño de intervención docente



2.7 Plan de acción de la intervención docente focalizada

SESIÓN 1: “¿QUÉ SIENTO HOY?”

Total de alumnos: 26

Comencé la jornada escolar saludando a mis alumnos y preguntándoles cómo se sentían al iniciar el día. Esta dinámica la utilizo frecuentemente como una forma de abrir un espacio de confianza, donde cada niño pueda expresarse libremente y establecer un vínculo más cercano con el grupo y conmigo. La mayoría respondió que se sentía bien, animada y con disposición para trabajar, mientras que algunos otros tardaron un poco más en expresar sus emociones, quizás porque aún les representa alguna limitante, incrementar su seguridad y confianza, entre otras cosas. como docente, lo canalizo

dirigiéndose a que forma parte del proceso de autorregulación que se va construyendo poco a poco en esta etapa.

Aproveché ese momento para conversar con ellos sobre la importancia de reconocer lo que sentimos. Rafael Bisquerra (2005) afirma que "la conciencia emocional que permite el conocimiento de las emociones propias es la primera competencia esencial en la educación emocional, constituyendo la base para reconocer lo que sentimos y comprender su impacto en nuestro comportamiento y relaciones" (p. 12). Expliqué que, a lo largo del día, es totalmente normal experimentar una variedad de emociones: alegría cuando algo nos entusiasma, tristeza ante alguna situación difícil, enojo si algo no sale como esperamos, miedo cuando algo nos preocupa o ansiedad cuando anticipamos algo del futuro. Les mencioné que todas estas emociones son válidas y forman parte de la experiencia humana.

Después de esta breve reflexión, presenté la actividad central de la sesión: realizar un autorretrato que representara cómo se sentían ese día. Al escuchar la palabra "autorretrato", una alumna levantó la mano y preguntó qué significaba. Le expliqué que se trataba de dibujarse a sí misma, como si estuviera frente a un espejo, mostrando no solo sus rasgos físicos, sino, en este caso, la emoción que estaba experimentando, a lo que la niña ya había comprendido. Cuando comprendieron la idea, varios alumnos expresaron que ya sabían qué hacer y comenzaron a trabajar con mucha energía.

Mientras realizaban su dibujo, me dediqué a recorrer el salón para observar su proceso. Este momento siempre es muy valioso para mí, porque me permite acercarme a cada alumno, ver de cerca su interpretación y escuchar brevemente cómo viven su emoción. Noté que la mayoría estaba representando emociones positivas: rostros sonrientes, colores vivos, gestos alegres. Sin embargo, también identifiqué autorretratos que mostraban tristeza, preocupación o cansancio.

Estas expresiones me ofrecieron una ventana importante hacia su mundo emocional y me recordaron la relevancia de generar espacios donde los alumnos puedan sentirse seguros al compartir cómo están. García del Pino (2017), señala que:

"...las artes visuales tienen capacidad propia para expresar emociones y sentimientos a través de símbolos que no pertenecen a los ámbitos verbales, sino al de las emociones. Su proyecto propone acercar a los niños al arte abstracto a través de emociones como miedo, alegría, tristeza e ira, para que puedan crear obras artísticas permitiendo que aflore y se transmita sus emociones". (p. 15)



Figura 6

Autorretrato alumna número 1

Después de los veinte minutos destinados para la actividad, solicité que finalizaran sus dibujos; los revisé uno por uno. Luego, pregunté si alguien deseaba pasar al frente para compartir su autorretrato con el grupo. Poco a poco comenzaron a levantar la mano. Pasó la primera alumna y nos representó el dibujo, nos explicó que el día de hoy se sentía triste, ya que recordó que su papá había fallecido hace algunos años. Al momento de explicar, se notaba triste y un tono de voz suave. Le di un abrazo y expliqué que las emociones como la tristeza están bien expresarlas, pues suceden en este tipo de situaciones, en este caso una pérdida, y le dije que admiraba que representara algo personal en su dibujo. Carbajal S. (2025) afirma que "el arte permite plasmar y compartir esas sensaciones de manera profunda y simbólica... la obra artística tiene capacidad

para materializar sensaciones mediante diferentes lenguajes... creando una conexión emocional entre emisor y receptor" (p. 3), destacando que "fomentar estas capacidades perceptivas y emocionales a través del arte contribuye al bienestar emocional y a la salud mental del individuo" (Carbajal Segura, Las emociones a través del arte, Universidad Anáhuac Puebla)

Dibujo que refleja la tristeza de la alumna número 1. Se puede observar que se representa a sí misma en un tamaño grande, con lágrimas abundantes y detalladas, llorando sobre un fondo morado. La cabeza la colorea en tonos grises, debido a que utiliza estos colores para expresar cómo se siente emocionalmente; el morado y el gris simboliza para ella un momento de tristeza profunda, cansancio y desánimo, lo cual manifiesta a través de la intensidad de su trazo y la magnitud de su figura.

Pasó la alumna número 2, nos muestra su autorretrato y nos explicó que se sentía feliz de asistir a la escuela y jugar con sus amigos en las dinámicas. Le pregunté por qué dibujaba naturaleza, y me dijo que, porque le gustaba mucho visitar el parque, le dije que estaba muy bonito el trabajo y que la felicidad se asocia en momentos de conexión con la naturaleza y la calma.



Figura 7

Autorretrato de alumna número 2

La alumna dibuja abundante naturaleza y se representa a sí misma feliz, acompañada de un letrero que va de abajo hacia arriba y que expresa su alegría, además de tres corazones grandes. Esto significa que la alumna asocia la naturaleza con momentos de bienestar y tranquilidad; los corazones y la expresión sonriente reflejan que se percibe a sí misma en un estado emocional positivo, lleno de cariño, energía y satisfacción.

Por último, quiero mencionar a la tercera alumna, quien hace una reflexión interesante: Pasó la alumna al frente y nos platicó que ella se sentía feliz porque ella es muy bondadosa y porque le gusta estar con su mejor amiga. Le dije que era muy bonito compartir momentos con los amigos y eso nos genera la felicidad, a lo que ella respondió que así era lo que ella sentía y que cuando se sentía triste le gustaba hablar con su mejor amiga.



Figura 8

Autorretrato de alumna número 3

Dibuja únicamente Su rostro y elige representar la emoción de la felicidad. Acompaña su dibujo con una explicación escrita, en la que expresa que se siente feliz porque se considera una niña bondadosa, le gusta realizar sus tareas y disfruta convivir con su compañera. Esto refleja que su bienestar emocional está ligado a su sentido de

responsabilidad, a la convivencia positiva y a la manera en que se percibe a sí misma dentro del aula.

A lo largo de las participaciones, fui reforzando la importancia de identificar y comprender lo que sentimos. Les expliqué que cada emoción tiene una función y que todas, incluso las que consideramos “negativas”, nos aportan información valiosa sobre nuestro estado interior. Por ejemplo, el enojo puede indicar que algo nos parece injusto; la tristeza puede mostrar que algo nos importa; el miedo puede ayudarnos a ser precavidos; y la alegría puede motivarnos a seguir haciendo aquello que nos hace bien. Les recordé que hablar de lo que sentimos nos ayuda a conocernos mejor y también a convivir de manera más sana con los demás.

Para finalizar la sesión, reuní al grupo y reflexionamos juntos sobre la actividad Gordillo (2024) enfatizan que:

“...el docente como gestor de emociones es fundamental para crear un clima de aprendizaje positivo la formación emocional docente se plantea como indispensable para fomentar empatía, autorregulación y mejores relaciones dentro del aula”, recomendando “integrar la educación emocional en el currículo y promover alianzas entre docentes, familias y comunidad” mediante reflexiones grupales que fortalezcan la gestión emocional colectiva (Gordillo, 2014, p. 8).

Les comenté que, a lo largo del día, es normal que nuestras emociones cambien, ya que dependen de lo que vivimos, pensamos o recordamos. Les expliqué que desarrollar la habilidad para observarnos, reconocer nuestros sentimientos y expresarlos de manera adecuada es una parte esencial de nuestro crecimiento personal. Retomé la idea de que el autorretrato no solo es un dibujo, sino una forma simbólica de vernos a nosotros mismos, entender nuestro mundo interno y comunicar aquello que a veces no sabemos expresar con palabras.

También les mencioné que actividades como esta fortalecen nuestra autoconciencia emocional, fomentan la empatía y contribuyen a crear un ambiente escolar más seguro, más amable y humano. Cerramos el espacio agradeciendo a los compañeros que

compartieron su trabajo y destacando el valor de escucharnos, respetarnos y validar lo que cada uno siente.

La sesión de autorretrato emocional permitió que los alumnos exploraran y expresaran sus sentimientos de manera libre y creativa. Rafael Bisquerra (2009) afirma que "la reflexión grupal sobre las emociones vivenciadas fortalece la autoconciencia emocional colectiva y la empatía, creando comunidades de aprendizaje emocionalmente seguras donde se valida la diversidad afectiva y se promueve el respeto mutuo" (Bisquerra, 2009, p. 45)

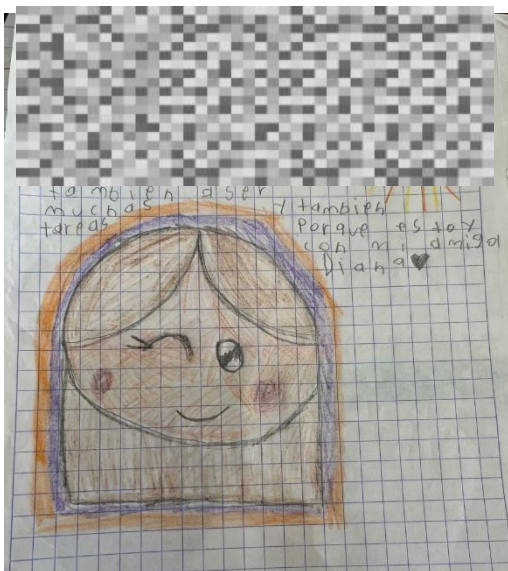
A través del dibujo, cada uno logró representar cómo se percibe a sí mismo y qué emociones predominan en su vida cotidiana. Esta actividad no solo favoreció la identificación y el reconocimiento de sus estados emocionales, sino que también abrió un espacio seguro para dialogar, compartir y comprender que todas las emociones tanto agradables como difíciles son válidas. En conjunto, la sesión contribuyó al desarrollo de su autoconocimiento, fortaleció la confianza para expresarse y fomentó un ambiente de empatía dentro del aula.

En la siguiente tabla se presenta la interpretación de los dibujos realizados por los alumnos, considerando las emociones, ideas y significados que expresaron a través de sus producciones gráficas. Esta información permite reconocer cómo el arte se convirtió en un medio para exteriorizar su mundo interno y comprender, de manera más profunda, su vivencia emocional dentro del aula.

Tabla 5

Interpretación de los dibujos realizados por los alumnos

Imagen	Autor
	García del Pino (2017), señala que los niños utilizan el color como un lenguaje emocional simbólico, donde los tonos fríos y oscuros, como el morado y el gris, suelen asociarse a estados de tristeza, introspección, cansancio emocional y desánimo, permitiendo expresar sentimientos profundos que en muchas ocasiones no logran verbalizar.
	Céspedes, citada por MINEDUC (2019) señala que el bienestar socioemocional se manifiesta cuando el niño logra expresar emociones positivas y establecer una conexión armónica con su entorno, lo cual favorece sentimientos de tranquilidad, satisfacción y equilibrio emocional. Asimismo, García del Pino (2017) destaca que el dibujo y los símbolos visuales permiten a los niños comunicar sus emociones de manera no verbal, exteriorizando su mundo afectivo a través de elementos como formas, imágenes y colores.



Céspedes, citada por MINEDUC (2019) señala que el bienestar socioemocional se construye a partir del equilibrio emocional, la convivencia armónica y la autopercepción positiva, elementos que favorecen la adaptación escolar y el desarrollo integral. Asimismo, Bisquerra (2009) afirma que la identificación y expresión consciente de las emociones fortalece la autoconciencia emocional, permitiendo que los niños comprendan y comuniquen lo que sienten en relación con sus experiencias cotidianas.

En la sesión “¿Qué siento hoy?” se fortaleció sobre todo la identificación y la comunicación de emociones básicas, ya que los alumnos lograron reconocer cómo se sentían al inicio de la jornada y representarlo mediante el autorretrato emocional. A través del dibujo, los colores y los símbolos expresaron sentimientos como alegría, tristeza y tranquilidad, lo que favoreció su autoconocimiento emocional y la expresión libre de su mundo interno.

También se observó un avance en la empatía y la convivencia positiva, pues escucharon con respeto las participaciones de sus compañeros y se generó un ambiente de confianza donde pudieron compartir experiencias personales sin temor al juicio, contribuyendo a un clima emocional seguro en el aula. No obstante, la autorregulación emocional aún se encuentra en proceso, ya que, aunque lograron reconocer y comunicar lo que sienten, todavía no aplican de manera consciente estrategias específicas para regular emociones como enojo, tristeza o ansiedad; la sesión se centró en el reconocimiento y la expresión, sentando las bases para trabajar la regulación en actividades posteriores.

Desde la práctica docente, la sesión permitió constatar la importancia de generar espacios seguros donde los alumnos puedan expresar libremente sus emociones. El autorretrato emocional se mostró como una estrategia significativa para favorecer la expresión, especialmente en aquellos niños que no suelen verbalizar lo que sienten, ya que el dibujo funcionó como un medio accesible y protegido para exteriorizar su mundo interno y hacer visible la diversidad afectiva del grupo.

Asimismo, se fortaleció la empatía y la convivencia, pues los alumnos escucharon con atención y validaron las emociones de sus compañeros, en especial cuando surgieron sentimientos de tristeza o experiencias personales relevantes, lo que contribuyó a un clima basado en la confianza, la escucha y el respeto mutuo. Al mismo tiempo, se hizo evidente que la autorregulación emocional aún requiere acompañamiento y estrategias específicas, dado que, aunque identifican y nombran sus emociones, necesitan apoyo para aprender a gestionarlas de forma consciente.

A nivel personal, la sesión resultó muy significativa: generó satisfacción y emoción al observar la participación y la confianza del grupo, pero también una mayor sensación de responsabilidad al escuchar sus experiencias y sentimientos. Esta vivencia reforzó la conciencia del papel del docente como gestor emocional dentro del aula y reafirmó el compromiso de seguir utilizando el arte como herramienta pedagógica para el desarrollo socioemocional, así como de continuar implementando estrategias que fortalezcan progresivamente la autorregulación y favorezcan una convivencia más armónica.

SESIÓN 2: “COLORES QUE HABLAN”

Total de alumnos: 27

En la segunda sesión se retomó la actividad con otros alumnos, a quienes para fines de confidencialidad se les identificará nuevamente como Alumno 1, Alumno 2 y Alumno 3. Hoy inicié la clase preguntando a los alumnos cómo se sentían al comenzar el día. La mayoría respondió que estaban bien y con buena disposición para trabajar. Después de escuchar sus respuestas, expliqué la actividad que realizaríamos y les comenté que

existen pintores que expresaban sus emociones a través de sus obras. Manifesté que ese día conoceríamos a dos artistas muy importantes y analizaríamos algunas de sus pinturas para identificar qué sentimientos transmiten.

Pedí que formaran dos filas, una de niños y otra de niñas, y juntos nos dirigimos a la biblioteca. Al llegar, se sentaron en el piso y les mostré la primera imagen: “Squares with Concentric Circles” de Kandinsky (1906/1911). Les expliqué que Kandinsky es reconocido como uno de los pioneros del arte abstracto, y que sus obras buscaban representar emociones mediante colores y formas, sin necesidad de dibujar objetos reales. Observamos juntos los círculos concéntricos, los contrastes entre tonos cálidos y fríos, y las diferentes combinaciones que utilizó. Les pregunté qué emoción les provocaba esa pintura, y sus respuestas fueron variadas: algunos mencionaron felicidad, otros ansiedad, y algunos dijeron que les transmitía calma.

Posteriormente, les mostré la obra “La noche estrellada” de Vincent van Gogh, explicándoles que este pintor utilizaba colores intensos, pinceladas marcadas y movimiento en sus trazos para expresar lo que sentía (Domestika, 2024). Les conté que esta pintura refleja una mezcla de esperanza, melancolía y contemplación del cielo nocturno. Les pedí que observaran las formas, tamaños y colores presentes en la imagen. Los alumnos señalaron el azul y el amarillo como tonos predominantes y mencionaron que veían círculos y líneas onduladas. Al preguntarles qué emoción les provocaba esta obra, respondieron que sentían tranquilidad, felicidad e incluso un poco de tristeza.

Después de analizar ambas pinturas, les pedí que recordaran las formas, colores y emociones que habían identificado porque realizaríamos una actividad basada en ellas. Regresamos al salón y volví a recordarles los nombres de los autores y las características principales de sus obras. Cada alumno mencionó los colores y formas que más llamaron su atención.

Luego, nos trasladamos a los comedores para tener un espacio más amplio para pintar. Les di la consigna: realizar dos cuadros inspirados en las obras observadas. En el primero, debían inspirarse en Kandinsky y plasmar, mediante figuras y colores, la emoción que su pintura les había generado. Les entregué el material: un paquete de acuarelas, un pincel, agua y una hoja de opalina. Los alumnos se mostraron muy emocionados y comenzaron a trabajar con entusiasmo. Observé cómo realizaban sus trazos y cómo cada uno interpretaba la obra de manera personal. Algunos hacían bocetos con lápiz antes de pintar; otros trazaban círculos y cuadrados similares a la pintura original Kandinsky (1996/1911) explica en su obra "De lo espiritual en el arte" que:

"...el proceso creativo artístico comienza frecuentemente con bocetos preliminares y formas geométricas básicas como círculos y cuadrados, que representan la estructura interna de las emociones antes de su plasmación final en color. Estas formas primordiales son el lenguaje universal del espíritu que se manifiesta primero en trazos simples antes de alcanzar su expresión plena".
(Kandinsky, 1996/1911, p. 47)

La alumna número 1 me comentó que quería recrear el cuadro casi igual, pero que cambiaría los colores para adaptarlos a la emoción que él había sentido, le respondí que sí, que ella podía crear el cuadro a sus gustos. Noté que pintaba el cuadro de color azul, me esperé para ver cuál sería el resultado y cuál sería la emoción que quería representar.



Figura 9

Recreación de Squares with Concentric Circles de Wassily Kandinsky, en la que la alumna 1 representa la emoción de tristeza.

Las divisiones rígidas y el predominio de tonos oscuros y azules sugieren contención, aislamiento e introspección, mientras que los círculos concéntricos funcionan como núcleos emocionales que reflejan un estado afectivo interno contenido y fragmentado. (ver en tabla 5)

Posteriormente, observé al Alumno 2 realizando su pintura de manera acelerada. Al preguntarle qué emoción estaba representando, respondió que se trataba de ansiedad. Al profundizar en la razón, el alumno explicó que la presencia de numerosos círculos y la variedad de colores le generaban dicha emoción. Daniel Goleman (1995, p.43) afirma que:

"...el reconocimiento consciente de las emociones propias, incluyendo aquellas como la ansiedad que se manifiestan en procesos creativos acelerados, constituye la base de la inteligencia emocional, permitiendo identificar los disparadores específicos como formas repetitivas o estímulos visuales que activan estados afectivos particulares".

Durante el proceso, se identificó el uso predominante del color verde en su producción, lo cual reforzó la expresión visual del estado emocional que manifestó.



Figura 10

Producción artística realizada por el Alumno 2 para representar la emoción de ansiedad

El uso acelerado del trazo, la superposición de colores y la composición irregular sugieren agitación e inquietud emocional. El predominio del color verde, junto con contrastes intensos y formas poco definidas, refleja un estado de tensión interna provocado por la saturación visual de círculos y colores, evidenciando cómo el estímulo artístico detonó una respuesta emocional consciente y expresada gráficamente. (ver en tabla 5)

Posteriormente, se continuó con la observación del alumnado durante la realización de las pinturas. La Alumna 3 entregó su producción, en la cual manifestó haber representado emociones como felicidad, tranquilidad y enojo. Cabe destacar que la alumna ha atravesado recientemente por la pérdida de su padre, situación que permitió observar con especial atención su proceso de expresión emocional. Su trabajo evidenció la coexistencia de diversas emociones, lo cual refleja un proceso emocional complejo y significativo, expresado de manera simbólica a través de la actividad artística. MINEDUC, (2019) señala que "el bienestar socioemocional se define como un estado de armonía que resulta del equilibrio entre las demandas externas y los recursos personales y emocionales para enfrentarlas", destacando que la coexistencia de emociones contradictorias como felicidad y enojo refleja precisamente este equilibrio emocional complejo que facilita la conexión con el mundo interior (p. 26).



Figura 11

Producción artística realizada por la Alumna 3, en la que se representan emociones como felicidad, tranquilidad y enojo.

La combinación de tonos verdes y amarillos sugiere estados de calma y equilibrio, mientras que la presencia de contrastes más intensos, como el rojo y el negro, refleja emociones de mayor carga afectiva. Los círculos concéntricos permiten observar la coexistencia de distintas emociones dentro de un mismo espacio, evidenciando un proceso emocional complejo que se expresa de manera simbólica a través del arte. (Kandinsky, 1996/1911, p. 52) afirma que "los círculos concéntricos representan la manifestación más pura del alma humana, donde cada anillo sucesivo simboliza capas emocionales que coexisten simultáneamente en el espacio interior, revelando la complejidad del mundo afectivo mediante su intersección armónica".

Cuando terminaron, colocaron sus trabajos a secar. Noté que la mayoría interpretó emociones relacionadas con la alegría y el dinamismo, inspirados por los colores brillantes de Kandinsky.

Después les entregué una segunda hoja de opalina para realizar el cuadro inspirado en Van Gogh. Les pedí que recordaran los colores y formas que observaron y que pintaran la emoción que les transmitió esta obra. Al igual que antes, comenzaron trazando con lápiz y después utilizaron las acuarelas para expresar lo que sentían.

Al retomar la observación de la Alumna 1, se identificó el uso predominante del color negro en su producción. Al cuestionarle sobre la emoción que había elegido representar, la alumna señaló que se trataba de la tristeza, misma que eligió nuevamente para expresar en su pintura. Diversas lecturas contemporáneas interpretan el uso del negro en la obra de Van Gogh como expresión de una tristeza profunda y, al mismo tiempo, como apertura a la posibilidad de transformación y surgimiento de otros colores.

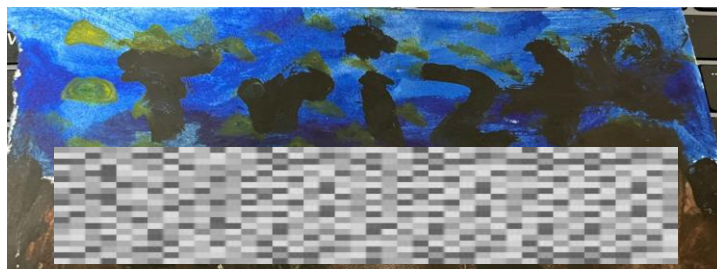


Figura 12

Producción artística realizada por la Alumna 1, en la que se representa nuevamente la emoción de tristeza.

El predominio de tonos oscuros, como el negro y marrón, junto con trazos amplios y superpuestos, genera una atmósfera de pesadez e introspección. La composición sugiere una carga emocional intensa, evidenciando la recurrencia de esta emoción y su expresión simbólica a través del uso del color y la forma. Salvador Dalí afirma que los tonos oscuros y trazos superpuestos crean atmósferas de pesadez emocional donde la tristeza se materializa en texturas densas y formas que se funden en introspección profunda, utilizando el marrón y negro como lenguajes simbólicos del subconsciente que repiten sus mensajes hasta ser plenamente expresados.

Se continuó con la observación del alumnado durante la actividad. Al acercarme a la alumna 4, se le preguntó qué emoción había elegido representar, a lo que respondió que se trataba de la felicidad. Se observó que su producción guardaba una gran similitud con la obra original. Al cuestionarle el motivo de su elección, la alumna explicó que la pintura presentada le parecía muy bonita y que, por esa razón, decidió recrearla.



Figura 13

Producción artística realizada por la Alumna 4, en la que se representa la emoción de felicidad

La composición se caracteriza por el predominio de tonos azules que generan una sensación de calma y armonía, contrastados con formas circulares en color amarillo, asociadas a sensaciones de alegría, energía y bienestar. La organización visual y la similitud con la obra original reflejan una experiencia estética positiva, en la que la alumna expresa la felicidad a partir del disfrute visual y la apreciación de la pintura.

En esta segunda pintura, las emociones más frecuentes fueron la calma, la serenidad y la felicidad. También observé que varios de ellos combinaban colores y experimentaban con diferentes trazos, lo cual demostraba su creatividad y disfrute por la actividad.

Al finalizar, recogimos juntos el espacio de trabajo. Les recordé que, así como recibimos el área limpia, era importante dejarla en las mismas condiciones. Cada alumno se hizo responsable de su lugar y del material que utilizó.

Regresamos al salón y les pregunté cómo se habían sentido durante la actividad. La mayoría compartió que se sintieron contentos y relajados mientras pintaban, y que les gustó mucho aprender sobre pinturas que expresan emociones.

Al finalizar la actividad, pude observar que trabajar las emociones a través del arte resultó una estrategia altamente significativa para mis alumnos. El análisis de las obras de Kandinsky y Van Gogh seleccionadas desde el ámbito personal que despertaban en mí emociones de tristeza y felicidad. Al presentarlas al grupo, no solo despertó su curiosidad, sino que también les permitió comprender que las emociones pueden expresarse de muchas maneras, incluso sin palabras. Ver cómo cada niño interpretaba los colores, las formas y los trazos de los artistas, y luego los utilizaba para representar sus propios sentimientos, me hizo reconocer la importancia de integrar experiencias sensoriales y creativas dentro del aula.

También pude identificar que el uso de materiales artísticos como acuarelas, pinceles y papel especial genera un ambiente de motivación y disfrute. Los alumnos se mostraron atentos, participativos y profundamente concentrados durante toda la actividad. Carbajal S. (2025) afirma que

"...el arte es un lenguaje complejo que crea una conexión emocional entre emisor y receptor a través de atmósferas evocadoras... el contacto con obras de grandes artistas como Kandinsky y Van Gogh permite a los niños comprender que las emociones trascienden lo verbal, utilizando colores y formas como vehículos universales para expresar sentimientos profundos" (p. 3).

Además, este tipo de dinámicas fortalece habilidades como la observación, la toma de decisiones, la organización y, sobre todo, la autoconciencia emocional, ya que cada uno pudo conectar lo que veía en las pinturas con lo que sentía internamente.

Me di cuenta de que brindarles espacios donde puedan expresarse libremente les ayuda a desarrollar confianza y seguridad, pues varios de ellos compartieron cómo las pinturas los hicieron sentir y lograron relacionar colores con emociones. Esto demuestra que la educación emocional es un proceso que se construye día a día y que puede integrarse de forma natural en cualquier área del conocimiento.

Como docente en formación, esta experiencia me recordó la importancia de planear actividades que no solo cumplan con un objetivo centrado en un contenido de aprendizaje, sino que también atiendan el bienestar emocional de los niños. Reconozco que, al permitirles crear, experimentar y reflexionar, se fortalecen sus habilidades socioemocionales, su sensibilidad artística y su capacidad de comunicar lo que viven internamente. Al mismo tiempo, me permitió identificar el impacto que tiene un ambiente respetuoso y seguro en el desarrollo integral de mis alumnos.

Concluir esta sesión me deja la certeza de que el arte seguirá siendo una herramienta fundamental dentro de mis prácticas educativas, ya que favorece la expresión emocional, potencia la creatividad y crea momentos de conexión auténtica entre los niños, el grupo y su propio mundo interior.

En la siguiente tabla se presenta la interpretación de las pinturas realizadas por los alumnos, atendiendo a las emociones, ideas y experiencias que buscaron plasmar a través del color, la forma y la composición

Tabla 6

Interpretación de las pinturas realizadas por los alumnos

Imagen	Autor
	García del Pino (2017) señala que las artes visuales, especialmente el arte abstracto, permiten expresar emociones a través de elementos simbólicos como el color, la forma y la composición, facilitando que los niños exterioricen su mundo emocional interno. En este sentido, el uso de círculos concéntricos y tonos oscuros refleja un proceso de introspección emocional y representación simbólica de la tristeza. Asimismo, Carbajal Segura (2025) destaca que el arte posibilita materializar estados afectivos profundos mediante lenguajes visuales que comunican emociones internas de manera no verbal.



Goleman (1995) señala que el reconocimiento consciente de emociones como la ansiedad constituye un elemento central de la inteligencia emocional, ya que permite identificar cómo se manifiestan los estados afectivos a través de la conducta y la expresión. En este sentido, el trazo acelerado, la superposición de colores y la composición irregular evidencian un estado de agitación emocional. Asimismo, Carbajal Segura (2025) afirma que el arte permite materializar tensiones internas mediante el uso simbólico del color, la forma y la composición, reflejando de manera no verbal la inquietud y la tensión emocional del alumno.



Céspedes, citada por MINEDUC (2019) señala que el bienestar socioemocional implica el equilibrio entre diversas emociones y la capacidad de reconocer estados afectivos complejos que coexisten simultáneamente, favoreciendo la armonía emocional. En este sentido, la presencia de emociones como felicidad, tranquilidad y enojo refleja un proceso emocional integral en el que la alumna reconoce y expresa distintos estados afectivos dentro de una misma producción artística. Asimismo, Carbajal S. (2025) afirma que el arte permite representar simbólicamente el mundo emocional a través del uso del color, la forma y la composición, evidenciando emociones de distinta intensidad mediante contrastes cromáticos y elementos visuales. Desde el referente artístico, Kandinsky (1996/1911) explica que los círculos concéntricos simbolizan capas emocionales que coexisten en el mundo interior, lo cual se relaciona con la representación visual de múltiples emociones en una misma obra.



Bisquerra (2009), señala que la expresión reiterada de una emoción permite identificar estados afectivos predominantes y favorece el desarrollo de la conciencia emocional, especialmente cuando el alumno logra representarlos simbólicamente. En este sentido, la recurrencia de la tristeza evidencia un proceso de introspección emocional y reconocimiento de su estado interno. Los señalamientos de Carbajal S. (2025) permiten materializar emociones profundas a través del uso simbólico del color, la forma y la composición, donde los tonos oscuros y los trazos superpuestos pueden reflejar carga emocional intensa y estados de introspección.



Céspedes, citada por MINEDUC (2019), señala que el bienestar socioemocional se manifiesta cuando el niño experimenta emociones positivas como la felicidad, la calma y la armonía, favoreciendo un equilibrio emocional y una percepción positiva de sus experiencias. En este sentido, el predominio de tonos azules y amarillos refleja sensaciones de tranquilidad, alegría y bienestar. Asimismo, García del Pino (2017), destaca que el arte permite expresar emociones a través del color, la forma y la experiencia estética, posibilitando que los alumnos comuniquen su mundo emocional mediante producciones visuales que reflejan disfrute, satisfacción y conexión con la obra artística.

La sesión “Colores que hablan” contribuyó de manera notable al fortalecimiento de la identificación y la expresión emocional a través del arte, ya que los alumnos lograron reconocer emociones como tristeza, ansiedad, felicidad y calma, vinculándolas con colores, formas y trazos presentes en las obras analizadas. La propuesta favoreció la autoconciencia emocional al permitir que cada estudiante conectara los estímulos visuales con su mundo interno y plasmara sus sentimientos de forma simbólica mediante la pintura.

Durante el desarrollo de la actividad se generó un ambiente de bienestar emocional, caracterizado por la concentración, el disfrute y la tranquilidad, lo que muestra que el arte funcionó como una estrategia significativa para la expresión afectiva. No obstante, la autorregulación emocional aún se encuentra en proceso, pues, aunque los alumnos pudieron identificar y comunicar lo que sentían, todavía no aplican de manera consciente estrategias específicas para manejar esas emociones. En este sentido, la sesión aportó principalmente al desarrollo de la conciencia emocional y de la expresión afectiva,

sentando las bases para seguir fortaleciendo la regulación emocional en las siguientes intervenciones.

Desde mi práctica docente, considero que la sesión fue altamente significativa, ya que permitió integrar el arte como un medio para el reconocimiento y la expresión emocional de los alumnos. La observación de obras de Wassily Kandinsky y Vincent van Gogh despertó su interés y les ayudó a comprender que las emociones pueden manifestarse a través de colores, formas y trazos, aun sin recurrir a las palabras. Durante la actividad, pude identificar que los estudiantes lograron vincular sus emociones internas con sus producciones artísticas, lo que evidenció avances en su autoconciencia emocional y en la seguridad para expresar lo que sienten, en consonancia con lo planteado por Eva García del Pino respecto al potencial del arte para comunicar emociones mediante símbolos no lingüísticos.

También observé que el uso de materiales artísticos generó un clima de calma, concentración y disfrute, favoreciendo el bienestar emocional y la participación del grupo. Sin embargo, reconozco que, aunque los alumnos identificaron y comunicaron sus emociones con mayor claridad, la autorregulación todavía se encuentra en construcción, ya que requieren acompañamiento para aplicar estrategias concretas que les permitan gestionar emociones intensas como la ansiedad o la tristeza, tal como señala Daniel Goleman al considerar la autorregulación una habilidad que se desarrolla de forma progresiva y con práctica constante.

En el plano personal, esta sesión resultó muy significativa, pues me sentí motivada y satisfecha al observar el interés y la participación de los alumnos. Me produjo alegría ver cómo se expresaban a través del arte y cómo disfrutaban el proceso creativo, al mismo tiempo que sentí una mayor responsabilidad al acompañarlos en sus emociones, lo que me hizo más consciente de mi papel como guía emocional en el aula. Esta experiencia fortaleció mi confianza como docente en formación, al comprobar que las estrategias implementadas generaron un impacto positivo en mis estudiantes, en sintonía con lo que plantean Gordillo et al. (2024) respecto al papel del docente como gestor emocional que influye directamente en el clima del aula y en el bienestar del alumnado.

Esta experiencia reafirmó que el arte constituye una herramienta pedagógica fundamental para el desarrollo socioemocional en educación primaria, ya que favorece la expresión libre, potencia la sensibilidad emocional y promueve un ambiente seguro dentro del aula. Como docente en formación, comprendí la importancia de diseñar actividades que articulen lo emocional y lo académico, de modo que se impulse no solo el aprendizaje significativo, sino también el bienestar integral de los alumnos.

SESIÓN 3 “MODELANDO MIS EMOCIONES”

Total de alumnos: 22

Hoy inicié la clase preguntando a los alumnos cómo se sentían al comenzar la jornada. La mayoría expresó que se encontraban cansados, ya que regresaban de un fin de semana y todavía les costaba retomar el ritmo escolar. Para activar su cuerpo y ayudarlos a despertar, realizamos una breve rutina de estiramientos. Poco a poco se mostraron más atentos, participativos y con disposición para continuar.

Una vez listos, expliqué que ese día trabajaríamos un tema muy importante relacionado con nuestras emociones. Les comenté que, en ocasiones, sentimos algo que no sabemos expresar fácilmente; son emociones que se vuelven difíciles de comprender o de manejar. Les dije que existen personas que, a través del arte, encuentran formas de liberar y representar aquello que llevan dentro, especialmente mediante esculturas. Aproveché para compartirles que modelar emociones permite comprenderlas más profundamente (Carbajal S. 2025), y que nosotros realizaríamos una actividad inspirada en esa idea. Bisquerra (2003, p. 67) afirma que "existen emociones complejas que el lenguaje verbal no logra captar completamente, siendo el arte -particularmente la escultura- un medio privilegiado para exteriorizar y comprender estados afectivos profundos que permanecen velados en el inconsciente".

Les pedí que pensaran en una emoción que les costara expresar o que para ellos fuera particularmente complicada. Les invité a imaginar cómo visualizaban esa emoción dentro de su mente: qué forma tendría, de qué tamaño sería, si la imaginaban suave,

rígida, pesada o ligera. Luego, con plastilina, representarían esa emoción mediante una figura o escultura creada por ellos mismos.

Antes de comenzar con el modelado, les pedí que amasaran la plastilina con ambas manos. Esto no solo ayudaría a ablandarla y hacerla más manejable, sino que también estimularía su motricidad fina y les permitiría conectar con el material mediante el tacto. Después de este proceso, cada alumno comenzó a trabajar con mucha concentración.

Mientras recorría el salón, observé cómo algunos realizaban bolitas grandes y pequeñas, otros formaban líneas largas y curvas, y varios se animaron a crear pequeñas caritas o figuras abstractas. Noté que trabajar con plastilina les resultaba relajante; muchos se veían tranquilos, concentrados y disfrutando del proceso creativo. Para potenciar la calma, puse música suave de fondo, lo cual ayudó a que se sumergieran aún más en la actividad y se conectaran con lo que estaban representando.

Cuando estuvieron cerca de terminar, les pedí que elaboraran un pequeño cartelito donde escribieran la emoción que habían modelado. Esto les permitió reflexionar sobre su creación y nombrar aquello que habían representado de manera simbólica. Goleman (1995, p 56) afirma que "nombrar conscientemente las emociones representadas simbólicamente facilita su regulación y comprensión, transformando la expresión artística en un proceso metacognitivo donde el reconocimiento verbal de lo sentido previamente de manera abstracta consolida el autoconocimiento emocional".

Para cerrar la sesión, pregunté si alguien deseaba pasar voluntariamente a compartir su escultura. La alumna 1 fue la primera en levantar la mano. Ella comentó que había elegido representar la ansiedad y explicó que la imaginaba como una mezcla de círculos y líneas que se movían sin dirección. Dijo que en su mente esa emoción “se veía así”, lo cual me permitió comprender cómo cada niño interpreta y vive sus sentimientos de manera única.



Figura 14

Escultura realizada por una alumna para representar la emoción de ansiedad.

La forma irregular y compacta, junto con relieves ondulados y perforaciones visibles, sugiere tensión y acumulación emocional. El uso de un solo color y la presencia de volúmenes cerrados reflejan una sensación de contención y dificultad para liberar la emoción, mientras que los orificios y protuberancias funcionan como puntos de escape simbólico, evidenciando un estado interno de inquietud y sobrecarga emocional.

Posteriormente, pasó la alumna 2, quien explicó que eligió representar la emoción del enojo. La alumna mencionó que imagina esta emoción a través de diferentes colores y en forma de círculos, tal como se observa en su producción, utilizando la escultura como medio para expresar de manera simbólica su percepción del enojo.

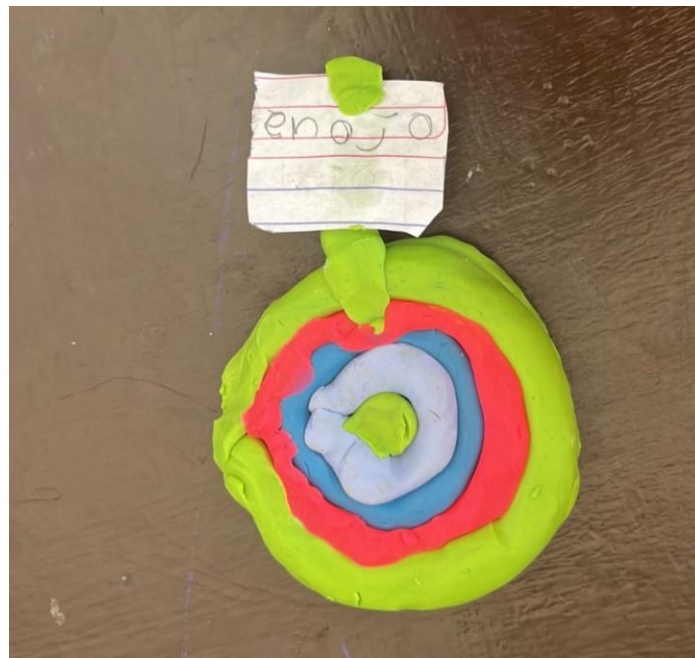


Figura 15

Escultura realizada por la Alumna 2 para representar la emoción del enojo.

La composición en forma de círculos concéntricos y el uso de colores contrastantes reflejan la intensidad y acumulación de esta emoción. La superposición de capas sugiere cómo el enojo se construye a partir de diferentes sensaciones internas, mientras que la forma circular simboliza la manera en que la alumna percibe esta emoción como algo que se expande y se manifiesta desde el interior hacia el exterior.

Esta sesión me permitió confirmar que el arte es una herramienta poderosa para acompañar a los alumnos en la identificación y expresión de sus emociones. Al trabajar con plastilina, los niños no solo desarrollaron su creatividad y motricidad fina, sino que

también tuvieron la oportunidad de exteriorizar emociones que muchas veces no saben cómo explicar con palabras. La actividad les ofreció un espacio seguro, relajado y libre de juicios, donde pudieron conectarse con lo que sienten y transformarlo en una creación tangible.

Me di cuenta de que actividades como esta facilitan que los alumnos se conozcan mejor y que reconozcan emociones complejas como la ansiedad, el enojo o la frustración. Al modelar sus emociones, pudieron observarlas desde otra perspectiva, entender su forma, su tamaño y su intensidad, lo que contribuye a su desarrollo socioemocional. Asimismo, la música relajante, el acompañamiento cercano y la libertad creativa generaron un ambiente en el que se sintieron tranquilos y con confianza para expresarse.

Como docente en formación, comprendí que es indispensable brindar experiencias que permitan a los alumnos explorar su mundo interior de manera creativa. Al ver la disposición con la que participaron y la sinceridad con la que explicaron sus esculturas, confirmé que este tipo de actividades no solo fortalece la autoconciencia emocional, sino que también permite construir un clima de respeto, empatía y comprensión entre todos.

Esta experiencia reafirma mi compromiso por seguir incorporando dinámicas artísticas en mi práctica docente, ya que son una vía efectiva para que los niños se expresen, se autorregulen y continúen desarrollando habilidades emocionales fundamentales para su bienestar personal y social.

En la siguiente tabla se presenta la interpretación de las esculturas realizadas por los alumnos, atendiendo a las emociones, ideas y experiencias que buscaron representar mediante el volumen, las formas y las texturas.

Tabla 7

Interpretación de las esculturas realizadas por los alumnos

Imagen	Autor
	Goleman (1995), señala que emociones complejas como la ansiedad pueden manifestarse como estados internos de tensión, inquietud y sobrecarga emocional, las cuales requieren ser reconocidas y expresadas para favorecer su comprensión. En este sentido, la forma irregular, compacta y los volúmenes cerrados reflejan contención emocional y dificultad para liberar la emoción representada. Asimismo, Carbajal S. (2025) afirma que el arte permite materializar simbólicamente las emociones internas a través de la forma, la textura y el volumen, evidenciando procesos afectivos profundos como la tensión, la acumulación emocional y la necesidad de expresión simbólica.



Bisquerra (2009), señala que emociones como el enojo se construyen a partir de diversas sensaciones internas y su reconocimiento favorece el desarrollo de la conciencia emocional y la posterior autorregulación. En este sentido, la acumulación de capas, los colores contrastantes y la forma circular reflejan la intensidad emocional y la manera en que esta emoción se origina en el interior y se manifiesta hacia el exterior. Asimismo, Carbajal S. (2025), afirma que el arte permite representar simbólicamente emociones intensas mediante el uso de la forma, el color y la composición, evidenciando procesos emocionales profundos a través de producciones tridimensionales como la escultura.

A partir del desarrollo de la sesión se concluye que se fortalecieron principalmente la identificación y la expresión emocional de los alumnos, así como su autoconciencia y su bienestar durante el proceso creativo. La actividad de modelado permitió que los estudiantes reconocieran emociones complejas como la ansiedad y el enojo, reflexionaran sobre su forma, intensidad y significado, y las expresaran de manera simbólica a través de la escultura. Del mismo modo, el ambiente relajado, el uso de música suave y la manipulación de la plastilina favorecieron la calma, la concentración y la seguridad para expresarse, evidenciando avances en su bienestar socioemocional y en la confianza para comunicar lo que sienten.

Se observó, además, que los alumnos lograron comunicar sus emociones tanto de forma verbal como artística al explicar sus producciones y nombrar la emoción representada, lo que muestra un progreso significativo en la conciencia emocional y en la capacidad de expresar su mundo interno. La actividad también contribuyó al desarrollo de la introspección, en la medida en que imaginaron cómo “se ve” una emoción en su mente y la transformaron en una representación tangible.

No obstante, la autorregulación emocional aún se encuentra en proceso, ya que, aunque los alumnos identifican y expresan emociones intensas, todavía no aplican de manera consciente estrategias específicas para gestionarlas. La regulación del enojo y la ansiedad se manifestó principalmente como una liberación emocional a través del arte, más que como un control emocional intencional. De igual forma, el fortalecimiento de la convivencia y la empatía se dio de manera indirecta, puesto que la sesión estuvo centrada sobre todo en el autoconocimiento emocional individual y no en la resolución de conflictos o en la interacción social directa.

En síntesis, la sesión favoreció de manera significativa el reconocimiento, la expresión y la comprensión de las emociones, mientras que la regulación emocional consciente y las habilidades socioemocionales vinculadas al manejo de emociones intensas continúan en desarrollo y requerirán seguimiento en sesiones posteriores.

Desde mi práctica docente, considero que la sesión “Modelando mis emociones” fue una experiencia profundamente significativa, ya que permitió que los alumnos exploraran su mundo interior de una forma creativa, segura y libre de juicios. Observé que el uso de la plastilina, la música relajante y el acompañamiento cercano generaron un ambiente de tranquilidad que facilitó la concentración y la expresión emocional, favoreciendo que los niños se sintieran en confianza para representar emociones que normalmente no expresan con palabras, como la ansiedad o el enojo. En este sentido, coincido con Rafael Bisquerra en que la creación de espacios seguros en el aula favorece la expresión emocional y el desarrollo de la autoconciencia, elementos fundamentales en la educación socioemocional.

Durante la actividad pude identificar avances importantes en la autoconciencia emocional, pues los alumnos no solo modelaron sus emociones, sino que también reflexionaron sobre ellas y lograron nombrarlas, evidenciando un proceso de reconocimiento emocional más profundo. Asimismo, confirmé que el arte funciona como un canal pedagógico eficaz para que los niños exterioricen sentimientos complejos, al transformar lo abstracto en algo tangible y más comprensible para ellos, en consonancia con los planteamientos de la arteterapia sobre la expresión de emociones difíciles de verbalizar mediante actividades artísticas.

Sin embargo, reconozco que la autorregulación emocional aún está en construcción, ya que, aunque los alumnos identifican y expresan sus emociones con mayor claridad, todavía requieren estrategias guiadas que les permitan gestionarlas de manera consciente. De acuerdo con Daniel Goleman, la autorregulación es una habilidad que se desarrolla de forma progresiva y requiere acompañamiento, práctica y el uso de recursos concretos para consolidarse.

Esta sesión me llevó a reflexionar sobre la importancia de no solo propiciar la expresión emocional, sino también de incorporar de manera gradual herramientas de regulación que favorezcan el control emocional y el bienestar integral del alumnado. En el plano personal, fue una experiencia muy significativa, pues me sentí tranquila y satisfecha al observar la forma en que los alumnos se involucraron en la actividad y se expresaron con libertad. Me emocionó ver cómo algunos niños que suelen ser más reservados lograron comunicar sus sentimientos a través de la plastilina. Al mismo tiempo, sentí una gran responsabilidad al acompañar sus procesos emocionales, lo que me hizo ser más empática y consciente de mi papel dentro del aula.

Esta experiencia también fortaleció mi confianza como docente en formación, al comprobar que las estrategias implementadas tuvieron un impacto positivo en mis alumnos. Reafirmo la importancia de integrar actividades artísticas en el aula, ya que no solo potencian la creatividad y la motricidad, sino que también contribuyen al desarrollo socioemocional, a la confianza y a la seguridad para expresarse. Comprendí que brindar espacios de expresión emocional favorece un clima de respeto, empatía y comprensión,

aspectos fundamentales para el desarrollo integral de los estudiantes y para la construcción de un ambiente educativo más humano y significativo.

SESIÓN 4 “CUANDO ME ENOJO...”

Total de alumnos:27

La emoción del enojo es una de las más presentes en la vida cotidiana de los niños, pues surge ante situaciones que perciben como injustas, frustrantes o difíciles de controlar. Por ello, resulta fundamental generar espacios donde puedan identificarla, nombrarla y comprenderla sin miedo ni juicio. De acuerdo con Céspedes, citada por MINEDUC (2019), la narración visual permite resignificar emociones intensas, ya que la regulación de sentimientos como el enojo se facilita cuando las experiencias afectivas difíciles se transforman en representaciones simbólicas que pueden ser procesadas, comprendidas y compartidas sin la carga de la reacción impulsiva.

Desde esta perspectiva, al dibujar o representar aquello que sienten, los niños logran otorgar un sentido más claro y reflexivo a sus emociones, observarlas “desde fuera” y encontrar maneras más saludables de manejarlas. Para iniciar la sesión, se explicó a los estudiantes que ese día abordaríamos una emoción que todos experimentamos casi a diario: el enojo. Se les presentó como una emoción natural e inevitable, pero también como una emoción que sí puede gestionarse de manera consciente. Se les explicó que, aunque es normal sentir enojo, nosotros tenemos la capacidad de elegir cómo reaccionar ante esas situaciones. Se dieron ejemplos claros: algunas personas gritan, otras golpean, lloran o se aíslan; sin embargo, todas esas respuestas pueden transformarse en reacciones más sanas si aprendemos a identificar lo que sentimos y a expresarlo adecuadamente.

Durante la explicación, los estudiantes escuchaban atentamente y asentaban con la cabeza, mostrando comprensión. Posteriormente, se les pidió que recordaran una situación específica que les hubiera provocado mucho enojo. La intención era que reflexionaran sobre tres momentos clave Bisquerra (2009, p 89) afirma que "la reflexión estructurada sobre las tres fases del enojo -antes, durante y después- constituye una

estrategia fundamental de autorregulación emocional que permite a los niños descomponer la experiencia afectiva, identificar sus componentes temporales y comprender su evolución natural"

1. ¿Cómo se sentían antes del enojo?
2. ¿Qué sintieron durante el enojo
3. ¿Cómo se sintieron después de que pasó?

Una vez que recordaron la situación, se les explicó que iban a representarse a sí mismos en estos tres momentos mediante dibujos. Después, escribirían una pequeña reflexión respondiendo a la pregunta: "¿Qué podría haber hecho mejor?" De esta forma, además de reconocer su emoción, podrían imaginar alternativas de solución más calmadas o empáticas.

Se les entregó una hoja con un cuadro dividido en las cuatro consignas (antes, durante, después y qué pude hacer mejor) (véase Anexo B). Mientras los alumnos desarrollaban sus dibujos, se observó que la mayoría representaba situaciones relacionadas con discusiones con amigos o familiares, principalmente con hermanos o padres. Esto permitió confirmar que el enojo surge muchas veces en convivencia cercana, donde existen vínculos afectivos fuertes y expectativas altas.

Después de un tiempo de trabajo, se preguntó si voluntariamente alguien deseaba compartir su experiencia y dos estudiantes decidieron participar.

La primera alumna relató que experimentó enojo debido a una discusión con su hermana por una muñeca. Posteriormente, al realizar una reflexión, escribió que la situación pudo haberse resuelto de mejor manera mediante el diálogo y una actitud más compartida antes de reaccionar. Ante su reflexión, se le agradeció por compartir su experiencia y se reforzó la importancia de lo expresado, destacando que el diálogo es una herramienta fundamental para la resolución de conflictos.

A través del uso de la figura humana, el trazo y la organización secuencial, la alumna emplea el arte como un recurso narrativo y expresivo que permite representar el desarrollo de una experiencia emocional, evidenciando el dibujo como una herramienta para la exploración, comprensión y expresión artística de las emociones.

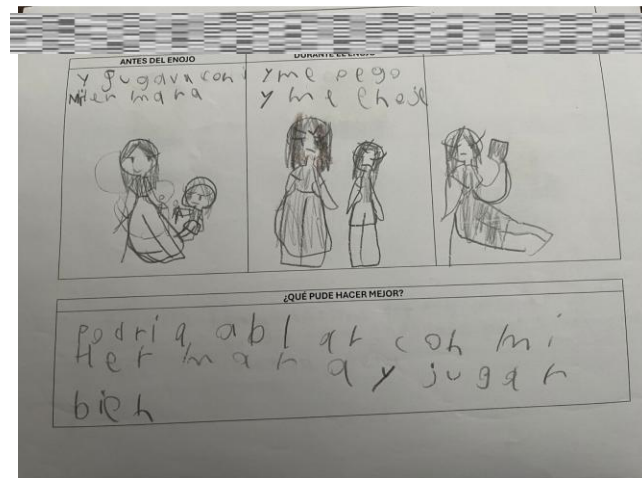


Figura 16

Secuencia de dibujos realizados por la alumna 1, en los que se muestran tres momentos del enojo vividos durante una pelea con su hermana: antes, durante y después del conflicto.

El alumno 2 pasó a exponer su dibujo y explicó que, en ocasiones, al jugar con sus amigos se presentan conflictos y se hablan de manera inapropiada; sin embargo, mencionó que la solución ante estas situaciones es calmarse. Cabe destacar que este alumno ha presentado con frecuencia dificultades en la convivencia con otros compañeros. No obstante, a lo largo de las sesiones se ha observado un avance significativo en su capacidad para expresarse y explicar sus producciones artísticas. Anteriormente, mostraba resistencia o vergüenza al compartir sus dibujos y solía dirigirse de manera poco adecuada hacia los demás; sin embargo, con el desarrollo de las actividades artísticas, se ha evidenciado una mayor disposición para participar y comunicar sus ideas.

A través de la figura humana, el uso del color y los globos de diálogo, el alumno utiliza el dibujo como un recurso narrativo para expresar el conflicto, la intensidad del enojo y su resolución, evidenciando el arte como una herramienta para la reflexión emocional y la mejora de la convivencia.

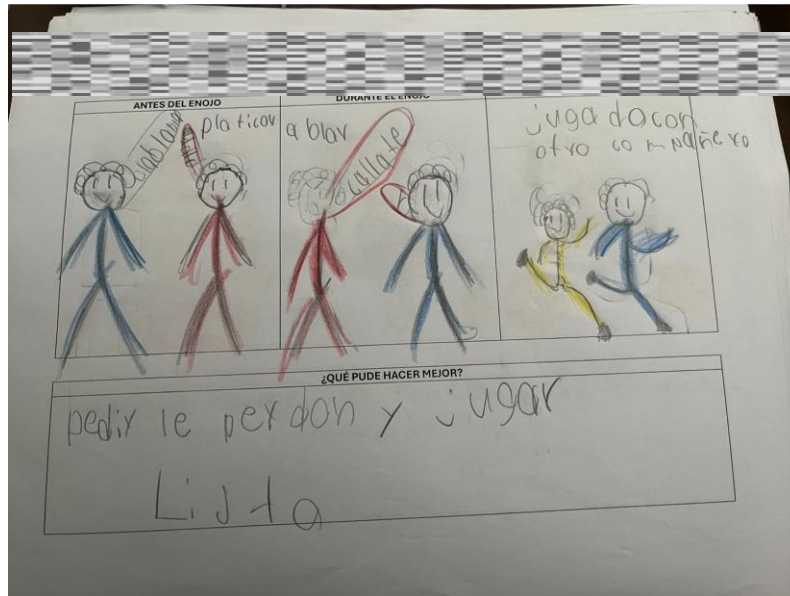


Figura 17

Dibujo realizado por el alumno 2 en el que se representa una secuencia de peleas con sus amigos antes, durante y después del enojo.

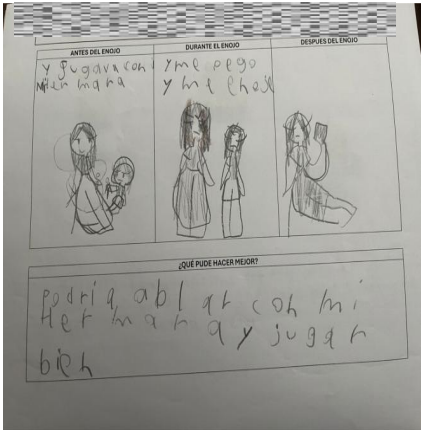
Para finalizar, se invitó al grupo a reconocer que todas las personas sienten enojo, pero que comprenderlo es el primer paso para controlarlo. Se resaltó que expresar lo que sentimos, dibujarlo o hablarlo con alguien de confianza ayuda a liberar tensión y a encontrar soluciones más respetuosas. Gordillo (2024) afirma que "reconocer que todas las personas experimentan enojo es fundamental para normalizar esta emoción universal, siendo la comprensión consciente el primer paso hacia su autorregulación... expresar lo que sentimos mediante el dibujo o diálogo con personas de confianza libera tensión emocional y promueve soluciones respetuosas en el aula". Se concluyó recordando que el enojo no es "malo", pero sí requiere atención y estrategias para manejarlo de manera sana.

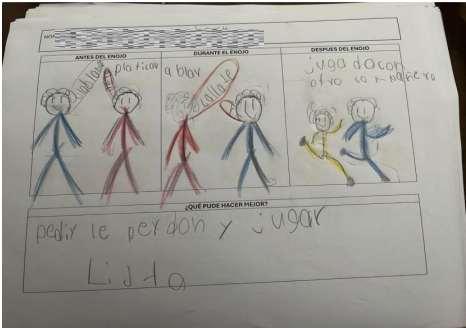
Mientras revisaba sus trabajos, noté que la mayoría de los enojos surgían por peleas en casa, especialmente entre hermanos, lo cual confirma la importancia de enseñar estrategias de regulación emocional desde edades tempranas. (SEP, 2019) afirma que "el desarrollo socioemocional comienza desde la primera infancia, cuando el cerebro muestra máxima plasticidad... enseñar estrategias de regulación emocional desde edades tempranas es esencial para formar conexiones neuronales que sostengan habilidades emocionales saludables a lo largo de la vida" (p. 14). La participación voluntaria de dos alumnas enriqueció el espacio, pues sus ejemplos facilitaron el diálogo y la empatía entre sus compañeros.

En general, considero que la actividad fue significativa, ya que les permitió reflexionar sobre cómo reaccionan y cómo podrían mejorar. Me gusta ver que, poco a poco, van comprendiendo que sentir emociones no es un problema, sino una oportunidad para aprender a conocerse mejor.

En la siguiente tabla se presenta la interpretación de los dibujos realizados por los alumnos, considerando las emociones, ideas y significados que expresaron a través de sus trazos, formas y colores

Tabla 8
Interpretación de los dibujos realizados por los alumnos

Imagen	Autor
	Bisquerra (2009), señala que la representación y análisis de las emociones en diferentes momentos de una experiencia favorece la conciencia emocional y la comprensión del propio estado afectivo, especialmente cuando el alumno logra identificar lo que siente antes, durante y después de una situación de conflicto. En este sentido, la secuencia gráfica permite observar el desarrollo del enojo como proceso emocional. Asimismo, García del Pino (2017), destaca que el dibujo funciona como un recurso narrativo y expresivo que posibilita a los niños

	explorar, comprender y comunicar sus emociones mediante elementos visuales como el trazo, la figura humana y la organización secuencial.
	Bisquerra (2009), señala que el análisis de las emociones en situaciones de conflicto permite desarrollar la conciencia emocional y la regulación afectiva, especialmente cuando el alumno identifica lo que ocurre antes, durante y después de una experiencia emocional intensa como el enojo. En este sentido, la secuencia gráfica evidencia un proceso de reflexión emocional y comprensión del conflicto. Asimismo, Gordillo (2024), destacan que la expresión y reflexión de los conflictos en el aula favorecen la mejora de la convivencia, la empatía y la gestión emocional, promoviendo relaciones más pacíficas entre los estudiantes.

A partir del desarrollo de la sesión se puede afirmar que se fortalecieron de manera significativa el reconocimiento, la comprensión y la reflexión en torno al enojo como emoción cotidiana, así como la capacidad de los alumnos para analizar sus experiencias emocionales antes, durante y después de una situación de conflicto. La actividad permitió que los estudiantes identificaran detonantes reales del enojo, principalmente vinculados con la convivencia familiar y social, lo que evidencia un proceso de conciencia emocional más profundo y contextualizado. El uso del dibujo secuencial favoreció la narración visual de sus experiencias, permitiéndoles observar su emoción desde una mirada más reflexiva y menos impulsiva.

Asimismo, se fortalecieron la comunicación emocional y la reflexión sobre la conducta, ya que los alumnos no solo representaron gráficamente sus experiencias de enojo, sino que también las explicaron de forma verbal y plantearon alternativas de solución más adecuadas, como el diálogo, la calma y el compartir.

Este proceso muestra avances en la autoconciencia emocional y en la capacidad de analizar sus propias reacciones, especialmente al responder a la consigna “¿Qué podría haber hecho mejor?”, que promovió el pensamiento reflexivo y la regulación cognitiva del enojo.

También se observaron progresos en la convivencia y la empatía, pues el espacio de participación voluntaria permitió que los alumnos escucharan las experiencias de sus compañeros, generando comprensión y normalizando el enojo como una emoción natural de la vida cotidiana. El caso del alumno con dificultades de convivencia evidenció avances importantes en su disposición para expresarse y reflexionar sobre sus acciones, lo que indica un impacto positivo de las actividades artísticas en su desarrollo socioemocional.

Sin embargo, la autorregulación emocional aún se encuentra en proceso, ya que, aunque los alumnos lograron reconocer el enojo, analizar sus fases y proponer respuestas más adecuadas, todavía necesitan mayor acompañamiento para aplicar estas estrategias de manera consciente en situaciones reales. Es decir, se observa un avance en la regulación reflexiva del enojo, pero no necesariamente en la regulación conductual inmediata. En síntesis, la sesión fortaleció sobre todo la conciencia emocional, la reflexión sobre el enojo y la mejora en la comunicación afectiva, mientras que la regulación emocional autónoma continúa en desarrollo y deberá consolidarse con estrategias prácticas en sesiones posteriores.

Desde mi práctica docente, considero que la sesión “Cuando me enojo...” fue especialmente significativa, porque permitió abordar una emoción muy presente en la vida cotidiana de los alumnos desde un enfoque reflexivo y comprensivo. Al normalizar el enojo como una emoción natural, observé que los estudiantes se mostraron más dispuestos a compartir sus experiencias personales, lo que favoreció un ambiente de confianza, respeto y escucha en el aula. La estrategia de representar el enojo en tres momentos (antes, durante y después) facilitó que los alumnos analizaran sus emociones de manera estructurada, comprendiendo que las emociones tienen un proceso y que sus

reacciones pueden cambiarse; esta mirada coincide con planteamientos que destacan la importancia de analizar las fases de la emoción para favorecer la autorregulación.

Pude identificar avances relevantes en la autoconciencia emocional y en la comunicación de sentimientos, ya que los alumnos lograron expresar situaciones reales de conflicto y reflexionar sobre cómo podrían actuar de mejor manera. Resultó especialmente significativo observar el progreso de algunos estudiantes que previamente presentaban dificultades de convivencia, quienes en esta sesión mostraron mayor disposición para participar, explicar sus producciones y reconocer la importancia de calmarse y dialogar, en línea con la idea de que el reconocimiento y la expresión adecuada de las emociones contribuyen a mejorar las relaciones interpersonales.

No obstante, reconozco que, aunque los alumnos identificaron el enojo y propusieron alternativas de reacción más adecuadas, la autorregulación emocional aún está en construcción, pues requieren acompañamiento para trasladar esta reflexión a su conducta cotidiana. Esta experiencia me permitió comprender que no basta con que los niños identifiquen sus emociones, sino que es necesario seguir implementando estrategias prácticas que les ayuden a gestionarlas de forma consciente.

En el plano personal, esta sesión fue muy significativa, ya que me sentí satisfecha y reflexiva al observar la apertura de los alumnos para hablar sobre una emoción tan compleja como el enojo. Escuchar sus experiencias despertó en mí interés y empatía, pues me permitió comprender mejor las situaciones que viven dentro y fuera del aula. Al mismo tiempo, sentí una gran responsabilidad al guiarlos en este proceso, lo que me hizo más consciente de la importancia de acompañarlos con respeto y paciencia. Ver los avances en su forma de expresarse y de reflexionar sobre sus reacciones me hizo sentir orgullosa y más segura de mi práctica docente.

Como docente en formación, esta sesión reafirmó la importancia de generar espacios seguros en los que los niños puedan reflexionar sobre sus emociones sin sentirse juzgados. Confirmé que el arte y la narración visual son herramientas pedagógicas eficaces para trabajar emociones intensas como el enojo, ya que facilitan la introspección, el diálogo y la empatía. Además, comprendí que el acompañamiento

emocional constante es fundamental para favorecer no solo el autoconocimiento, sino también la mejora de la convivencia y el desarrollo integral de los alumnos.

SESIÓN 5 “LO QUE HAGO CUANDO TENGO MIEDO”

Total de alumnos:27

La clase inició con una breve dinámica en la que pregunté a los alumnos cómo se sentían ese día. En general, respondieron que se sentían bien, lo cual generó un ambiente positivo para comenzar. Posteriormente, les mencioné que les presentaría a un nuevo amigo y saqué el personaje de Timo, un pequeño monstruo diseñado para la actividad. Sin embargo, observé que varios alumnos se enfocaron más en analizar la caja que contenía el personaje, comentando sobre el material del que estaba hecha y haciendo algunas bromas. Ante esto, les recordé la importancia del respeto, la atención y la escucha activa para que pudiéramos trabajar adecuadamente.



Figura 18

Material didáctico utilizado durante la sesión, en el que se observa a Timo, personaje del cuento trabajado con el grupo para abordar la emoción del miedo.

El uso del personaje permite generar un ambiente de confianza y atención, favoreciendo la comprensión de la emoción y el diálogo con los alumnos a partir de un recurso visual y narrativo

Inicié la narración de la historia de Timo: el monstruo que le tenía miedo al miedo. El cuento captó su interés y permitió introducir la idea de que el miedo es una emoción válida y necesaria. Al finalizar la lectura, expliqué que el miedo nos ayuda a reconocer cuando algo no está bien. Espinoza y García (2024) afirma que "la arteterapia permite a los niños pequeños reconocer emociones como el miedo de manera natural y terapéutica, proporcionando espacios seguros donde pueden explorar sentimientos válidos y necesarios para su desarrollo emocional integral" (p. 1960). Cuando hay un peligro o cuando necesitamos pedir ayuda. Hablamos de cómo todos sentimos miedo, incluso los adultos, y que eso no nos hace menos valientes.

Durante la sesión también se retomó la técnica de la respiración en cuatro tiempos, la cual consiste en inhalar profundamente por la nariz durante cuatro segundos, mantener el aire por cuatro segundos, exhalar lentamente por la boca durante cuatro segundos y, finalmente, hacer una breve pausa de cuatro segundos antes de volver a inhalar. Esta técnica permite regular la respiración, favorecer la calma y apoyar el control de las emociones, siendo una estrategia útil para que los alumnos identifiquen y gestionen sensaciones de tensión, miedo o enojo. Kabat-Zinn (1990) explica que la práctica de la respiración consciente ayuda a activar el sistema nervioso parasimpático y a disminuir la respuesta de estrés del organismo, lo que favorece la regulación emocional en momentos de tensión, miedo o enojo.

A continuación, se les pidió reflexionar sobre alguna situación, persona, lugar u objeto que les generara miedo. Tras unos minutos de pensamiento, les entregué una hoja (véase Anexo C) con una tabla dividida en dos columnas:

1. "Qué situaciones me causan miedo"

2. “Cómo puedo enfrentarlo”

Los alumnos sacaron sus colores y comenzaron a dibujar las situaciones que les provocaban miedo, así como las estrategias que podrían utilizar para enfrentarlas. Mientras realizaban sus dibujos, observé que la mayoría representaba miedos relacionados con animales e insectos, especialmente cucarachas, arañas y perros. Esta elección mostró que muchos de sus temores están relacionados con sensaciones de sorpresa, repulsión o inseguridad ante seres vivos que perciben como impredecibles.

Una vez que concluyeron, pedí voluntarios para exponer sus trabajos. Posteriormente, el Alumno 1 pasó a exponer su trabajo y explicó que siente miedo hacia los leones y los insectos. Asimismo, mencionó que considera que puede disminuir ese miedo mediante la aplicación de la técnica de respiración en cuatro tiempos, tal como se les explicó durante la sesión. Se le agradeció su participación y se reforzó la idea de que dicha técnica puede utilizarse cada vez que experimenten miedo, como una estrategia para regular sus emociones

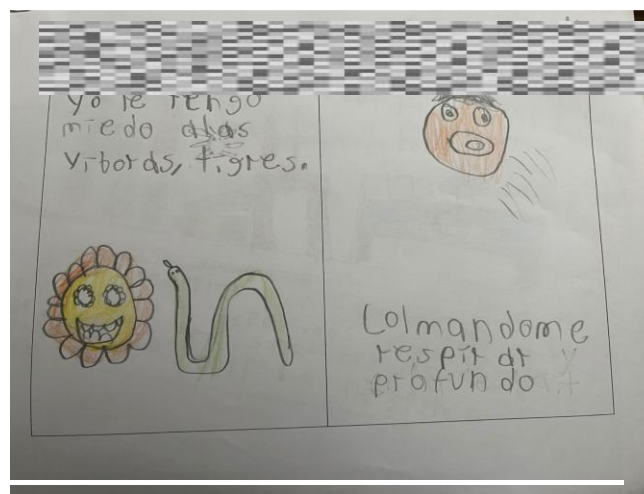


Figura 19

Alumno 1: El alumno identifica y expresa claramente sus miedos, mencionando a las víboras y los tigres. Además, reconoce una estrategia para enfrentarlos, como respirar profundo, lo que muestra un adecuado reconocimiento de sus emociones y una habilidad

A través del dibujo y el uso de la escritura, el alumno expresa sus temores y señala la respiración profunda como una herramienta para calmarse.

Desde el enfoque artístico, el uso de la figura humana, los trazos simples y los elementos simbólicos permite observar cómo el alumno utiliza el dibujo como medio de expresión emocional. La producción evidencia un proceso de reconocimiento del miedo y de autorregulación emocional, fortaleciendo el arte como un recurso para comprender y afrontar las emociones.

Posteriormente, la Alumna 2 pasó a exponer su trabajo y explicó que una de las situaciones que le genera miedo es el bullying, ya que es nueva en la escuela. Señaló que una de las formas en las que logra sentirse tranquila es al estar acompañada de sus amigas. Se le agradeció por compartir su experiencia y se aprovechó el espacio para reflexionar con el grupo sobre la importancia de evitar el bullying en la escuela, destacando que es una conducta que no debe reproducirse. Asimismo, se reconoció al grupo por los avances observados en la convivencia, resaltando el cambio positivo en la manera en que se relacionan y la disposición que han mostrado para integrar a los compañeros de nuevo ingreso.

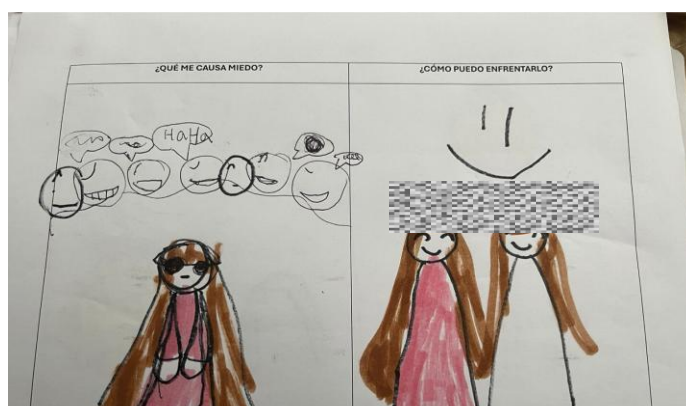


Figura 20

Producción gráfica realizada por la Alumna 2, en la que representa el miedo asociado al bullying, mostrando figuras que se burlan de ella como detonantes de esta emoción.

En contraste, en el apartado de cómo enfrentar el miedo, la alumna se dibuja acompañada de sus amigas, a quienes identifica como una fuente de tranquilidad y apoyo. Desde el enfoque artístico, el uso de la figura humana, los gestos faciales y la división del espacio permiten comunicar claramente el conflicto y su posible resolución. La producción evidencia un proceso de reconocimiento emocional y la importancia del acompañamiento social como estrategia para afrontar el miedo, resaltando el arte como un medio de expresión y reflexión emocional.

Para cerrar la actividad, les pedí que depositaran su dibujo dentro de la caja de “El monstruo de los miedos”. La intención simbólica era dejar ahí las emociones que les causaban temor, reconociéndolas, pero sin dejar que gobernaran su día. Los niños participaron con entusiasmo y mostraron alivio al realizar este pequeño ritual.

Para finalizar, se invitó al grupo a reconocer que sentir miedo no es algo malo, sino una reacción natural del cuerpo que busca protegernos. Hablamos de la importancia de compartir nuestros miedos con alguien de confianza y de utilizar estrategias como respirar, pedir ayuda o alejarse de aquello que los hace sentir inseguros. Se reforzó la idea de que, al dibujar y hablar de sus miedos, comienzan a transformarlos, a entenderlos y a vivirlos con más calma.

Al presentar al personaje de Timo, noté que muchos se distraían observando la caja en la que venía guardado, lo cual me hizo sentir un poco incómoda. Sin embargo, aproveché el momento para reforzar la importancia del respeto y de prestar atención a las actividades que realizamos.

Al leerles la historia del monstruo que le tenía miedo al miedo, pude notar cómo cambiaba su actitud: se mostraban curiosos, atentos y participativos. La lectura sirvió como un excelente puente para hablar de los miedos de una manera segura y cercana.

La actividad de la tabla permitió que los alumnos identificaran y representaran sus miedos con claridad. Mientras los observaba dibujar, confirmaba que el arte es una herramienta muy valiosa para expresar emociones difíciles de verbalizar. Me llamó la atención que muchos coincidían en temerles a animales e insectos; esto me permitió

reflexionar sobre la importancia de promover la seguridad emocional y el acompañamiento en este tipo de experiencias.

El momento en que depositaron sus dibujos dentro de la caja del monstruo de los miedos fue significativo para ellos, pues lo hicieron con seriedad y también con cierta sensación de alivio. Considero que la actividad cumplió el objetivo: reconocer el miedo, expresarlo y comenzar a transformarlo.

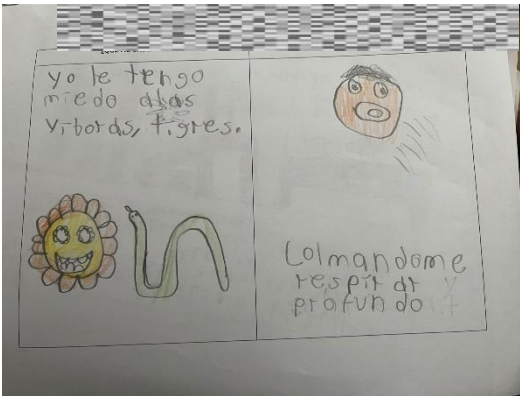
El miedo es una emoción fundamental para el desarrollo humano, especialmente en la infancia, donde los niños se enfrentan constantemente a experiencias nuevas o desconocidas. Lejos de ser una emoción negativa, el miedo cumple la función de alertarnos y protegernos ante posibles riesgos. Sin embargo, es necesario enseñar a los niños a identificarlo, expresarlo y transformarlo en una experiencia manejable. En este sentido, De acuerdo con Céspedes, citada por MINEDUC (2019), el miedo puede expresarse y transformarse a través del arte, ya que las representaciones gráficas permiten exteriorizar aquello que, en muchas ocasiones, las niñas y los niños no logran describir con palabras. Desde esta perspectiva, el miedo, lejos de ser únicamente negativo, cumple una función protectora al alertar sobre posibles riesgos; sin embargo, requiere ser identificado y expresado para poder transformarse en una experiencia manejable.

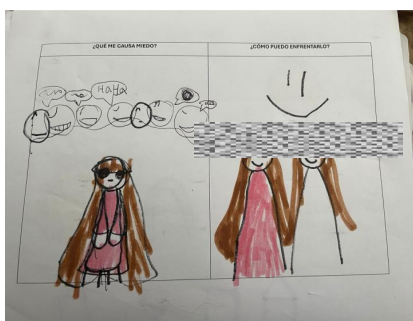
Las producciones visuales se convierten así en una herramienta esencial para la regulación emocional, pues permiten que los niños simbolicen sus temores, los compartan y encuentren formas más saludables de afrontarlos (Céspedes, citada por MINEDUC, 2019, p. 38). Con esta idea como base, la sesión buscó que los estudiantes reconocieran sus miedos, los nombraran y visualizaran estrategias para enfrentarlos de manera segura.

En la siguiente tabla se presenta la interpretación de los dibujos realizados por los alumnos, así como los principales elementos visuales utilizados (colores, formas, composiciones) para expresar sus emociones e ideas.

Tabla 9

Interpretación de los dibujos realizados por los alumnos y elementos visuales

Imagen	Autor
	Bisquerra (2009) señala que el uso de recursos narrativos y visuales en el aula facilita la identificación y comprensión de emociones básicas como el miedo, favoreciendo el diálogo emocional y la conciencia afectiva en los alumnos. En este sentido, el personaje del cuento funcionó como un mediador pedagógico que permitió abordar la emoción desde un ambiente seguro y significativo. Asimismo, Gordillo (2024) destacan que la utilización de materiales didácticos y estrategias socioemocionales contribuye a la creación de un clima de confianza y atención en el aula, promoviendo la participación, la expresión emocional y la comprensión de las experiencias afectivas del alumnado.
	Bisquerra (2009) señala que el reconocimiento y la regulación de emociones como el miedo forman parte del desarrollo de la educación emocional, especialmente cuando el alumno identifica aquello que le genera temor y aplica estrategias para gestionarlo, como la respiración consciente. En este sentido, la producción gráfica evidencia un proceso de autorregulación emocional y comprensión de sus propios temores. Asimismo, Céspedes, citada por MINEDUC (2019), destaca que el afrontamiento de emociones mediante recursos personales favorece el bienestar socioemocional, permitiendo que los niños desarrollen estrategias de calma y equilibrio emocional frente a situaciones que les generan miedo.



Bisquerra (2009) señala que el reconocimiento de las emociones y la identificación de sus detonantes permiten desarrollar estrategias de afrontamiento emocional, especialmente en situaciones sociales que generan miedo o inseguridad. En este sentido, la representación del bullying como causa del miedo evidencia un proceso de conciencia emocional y comprensión de la experiencia afectiva. Asimismo, Gordillo (2024), destacan que el acompañamiento social y las relaciones positivas entre pares favorecen la gestión emocional y el bienestar socioemocional, funcionando como un factor protector que brinda seguridad, tranquilidad y apoyo frente a situaciones que generan temor.

A partir del desarrollo de la sesión se puede concluir que se fortalecieron de manera significativa la identificación, la expresión y una regulación inicial de la emoción de miedo, así como el uso de estrategias socioemocionales para afrontarla. Los alumnos lograron reconocer situaciones, objetos y contextos que les generan miedo, como animales, insectos o experiencias sociales vinculadas al bullying, lo que evidencia un proceso claro de conciencia emocional y autoconocimiento. El cuento de Timo y el recurso simbólico del “monstruo de los miedos” favorecieron la comprensión del miedo como una emoción natural y válida, permitiendo resignificarla desde una perspectiva segura y libre de juicios.

También se fortaleció la comunicación emocional, ya que los estudiantes no solo representaron gráficamente sus miedos, sino que además los expresaron de forma verbal frente al grupo, compartiendo experiencias personales y estrategias para enfrentarlos. Este proceso mostró avances en la confianza para expresarse y en la seguridad emocional dentro del aula. La actividad gráfica posibilitó la exteriorización de emociones que suelen ser difíciles de verbalizar, lo que confirma que el arte funcionó como un medio eficaz para la expresión y comprensión del mundo emocional infantil.

Un aspecto especialmente relevante fue la autorregulación emocional inicial, dado que los alumnos identificaron estrategias concretas para afrontar el miedo, en particular la respiración en cuatro tiempos, el acompañamiento social y el pedir ayuda. El hecho de que un estudiante mencionara explícitamente el uso de la respiración como herramienta para calmarse muestra que comienzan a interiorizar estrategias de regulación emocional consciente. Asimismo, el ritual simbólico de depositar los dibujos en la caja del “monstruo de los miedos” generó una sensación de alivio, contribuyendo a transformar el miedo en una experiencia más manejable.

Además, se observaron avances en la convivencia y la empatía, sobre todo al abordar el tema del bullying y reflexionar colectivamente sobre la importancia de la integración y el apoyo entre compañeros. La participación de la alumna que expresó miedo relacionado con su adaptación escolar permitió sensibilizar al grupo y fortalecer actitudes de respeto, comprensión y acompañamiento social.

Sin embargo, la autorregulación emocional autónoma sigue en proceso, ya que, aunque los alumnos identifican estrategias para enfrentar el miedo, aún requieren guía docente para aplicarlas de manera constante en situaciones reales. También se identificó que algunos estudiantes presentaron momentos iniciales de distracción, lo que muestra que la atención y la escucha activa continúan desarrollándose como parte del proceso socioemocional. En síntesis, la sesión favoreció principalmente el reconocimiento del miedo, su expresión, su transformación simbólica y el inicio de la regulación emocional mediante estrategias concretas, mientras que la autorregulación independiente y sostenida continúa en desarrollo.

Desde mi práctica docente, considero que la sesión “Lo que hago cuando tengo miedo” fue profundamente significativa para el desarrollo socioemocional de los alumnos, ya que permitió trabajar una emoción fundamental desde un enfoque comprensivo, seguro y cercano a su realidad. Observé que el personaje de Timo y la narración del cuento funcionaron como recursos pedagógicos eficaces para captar su atención y generar un ambiente de confianza, facilitando que los estudiantes hablaran de sus miedos sin temor a ser juzgados. En esta línea, la creación de espacios seguros y de

confianza en el aula se vuelve esencial para que los alumnos puedan expresar y comprender sus emociones de manera libre y significativa.

Asimismo, pude identificar que el arte y la escritura fueron herramientas clave para que los alumnos expresaran emociones que muchas veces no logran verbalizar con facilidad. Durante la actividad, se involucraron con seriedad y sensibilidad al representar sus miedos, lo que muestra avances en su autoconciencia emocional y en su capacidad para reconocer lo que sienten. El momento simbólico de depositar sus dibujos en la caja del “monstruo de los miedos” resultó especialmente significativo, pues generó una sensación de alivio y permitió transformar el miedo en una experiencia más comprensible y manejable, en consonancia con planteamientos de la arteterapia sobre la exteriorización de emociones complejas mediante actividades artísticas.

También fue relevante observar que algunos alumnos empezaron a nombrar estrategias concretas para afrontar sus emociones, como la respiración en cuatro tiempos o el apoyo de sus amigas, lo que evidencia un avance en el proceso de regulación emocional. Sin embargo, reconozco que este proceso aún está en construcción, ya que los estudiantes siguen requiriendo acompañamiento constante para aplicar dichas estrategias de manera autónoma en su vida cotidiana. La autorregulación emocional, como habilidad, se desarrolla progresivamente y necesita guía, práctica y continuidad.

En el plano personal, esta sesión fue muy significativa para mí, porque me sentí conmovida y reflexiva al escuchar los miedos de los alumnos, muchos de los cuales reflejan situaciones reales de su día a día. Sentí empatía y sensibilidad al acompañarlos en este proceso, así como satisfacción al ver que lograban expresar lo que sentían con mayor confianza. Al mismo tiempo, experimenté una gran responsabilidad al tomar conciencia de la importancia de ofrecerles un espacio seguro en el que pudieran sentirse escuchados y comprendidos. Esta experiencia fortaleció mi seguridad como docente en formación y reafirmó mi compromiso con el acompañamiento emocional de mis alumnos.

Como docente en formación, esta sesión me permitió reflexionar sobre la importancia de validar las emociones de los estudiantes y de brindar espacios seguros donde puedan

expresarlas libremente. Comprendí que el miedo no debe evitarse, sino trabajarse desde la comprensión, la empatía y el acompañamiento pedagógico. Asimismo, confirmé que el uso de recursos narrativos, simbólicos y artísticos favorece de manera significativa el desarrollo socioemocional, la confianza y la convivencia positiva dentro del aula, contribuyendo al bienestar integral de los alumnos y al fortalecimiento de un ambiente educativo más humano y respetuoso.

SESIÓN 6 “PELEAS QUE SE VUELVEN SOLUCIONES”

Total de alumnos: 28

La presente sesión tuvo como propósito fortalecer la convivencia grupal mediante el reconocimiento de conflictos cotidianos y la búsqueda de soluciones a través del diálogo. De acuerdo con Casel (2023) y Gordillo (2024), la empatía y la resolución de conflictos son habilidades socioemocionales esenciales, ya que permiten a los estudiantes comprender los puntos de vista de otros, regular sus emociones en situaciones tensas y construir acuerdos que favorezcan la convivencia escolar. A través de dinámicas creativas y colaborativas, los niños pueden transformar experiencias negativas, como las peleas, en oportunidades de aprendizaje y crecimiento. Casel (2023) afirma que "la empatía y las habilidades de resolución de conflictos son competencias socioemocionales fundamentales que permiten a los estudiantes adoptar perspectivas ajenas, regular emociones en situaciones de tensión y alcanzar soluciones colaborativas que fortalecen la convivencia escolar" (p. 8). Gordillo (2024) complementa que "las dinámicas creativas y colaborativas transforman conflictos en oportunidades pedagógicas, donde los niños aprenden a regular emociones colectivas mediante la expresión artística compartida y la negociación respetuosa" (p. 12).

Inicié la clase con una dinámica llamada “El semáforo de las emociones”. Cada alumno debía comunicar cómo se sentía utilizando los colores del semáforo:

- Verde, si se encontraban tranquilos o felices.

- Amarillo, si estaban estresados, nerviosos o ansiosos.
- Rojo, si se sentían tristes, molestos o frustrados.

La mayoría del grupo eligió el color verde, expresando que estaban contentos por ver a sus amigos y comenzar el día. Algunos seleccionaron el amarillo, compartiendo que sentían ansiedad o cansancio. Este espacio inicial permitió reconocer cómo llegaban emocionalmente a la sesión y, a la vez, darles voz desde el inicio.

Posteriormente, expliqué que trabajaríamos una actividad enfocada en convertir los conflictos en soluciones. Les pedí formar equipos y les comenté que, dentro de su grupo, deberían recordar algún problema o desacuerdo que hubieran tenido entre ellos, así como la solución a la que habían llegado en su momento. La tarea consistía en moldear con plastilina una escultura que representara la solución encontrada. Para ello, cada equipo recibiría plastilina y un pedazo de cartón como base.

Una vez dadas las instrucciones, organicé filas para dirigirnos al área de comedores, donde había más espacio para trabajar en equipo. Allí entregué el material a cada grupo y los invité a comenzar la actividad.

Mientras observaba su trabajo, noté que el principal reto para ellos no era la plastilina, sino la convivencia: surgían comentarios como “yo quiero hacerlo”, “tú ya lo hiciste”, o discusiones sobre qué forma debía tener la escultura. Estas peleas pequeñas eran un reflejo auténtico de sus dinámicas diarias. En lugar de intervenir directamente, los invité a detener por unos minutos la actividad y dialogar:

- ¿Cuál es el problema?
- ¿Qué necesita cada uno?
- ¿Cómo pueden organizarse?

Cuando lograban conversar, establecer roles y escuchar las ideas de sus compañeros, el ambiente cambiaba y avanzaban con más armonía. Este proceso de autorregulación y negociación era tan valioso como la misma escultura que estaban creando.

Me llamó la atención cómo, al recordar conflictos pasados, hablaban de discusiones por juguetes, malentendidos o accidentes pequeños que en su momento parecían muy graves, pero que ahora podían analizar con mayor madurez. Cada equipo logró identificar no solo el problema, sino también la solución que habían encontrado en su momento, lo cual reforzó la idea de que los conflictos también pueden enseñarnos.

Al terminar, los alumnos limpiaron su espacio de trabajo, recogieron la plastilina y dejaron los comedores ordenados antes de regresar al salón. Una vez dentro, cada equipo pasó al frente para presentar su escultura. Explicaron qué conflicto habían representado y cuál fue la solución que moldearon con plastilina. Este momento fue especialmente significativo porque permitió escuchar diversas experiencias y observar cómo, pese a las diferencias, todos compartían el deseo de convivir mejor.

Posteriormente, pasaron dos equipos a presentar su trabajo. El primer equipo explicó que entre ellas habían surgido conflictos debido a la falta de disposición para compartir los juguetes. Sin embargo, mencionaron que, tras dialogar la situación, identificaron como solución el platicarlo y posteriormente jugar todas juntas. Durante su exposición, las alumnas se presentaron tomadas de la mano, lo cual simbolizó el acuerdo alcanzado y la disposición para fortalecer la convivencia y el trabajo en equipo.



Figura 21

Escultura realizada por el Equipo 1, en la que se representa un conflicto originado por la falta de disposición para compartir un juguete.

A través de figuras humanas moldeadas en plastilina y dispuestas de manera secuencial, el equipo muestra tanto el problema como la solución, destacando el diálogo y el acompañamiento como formas de resolver el conflicto. Desde el enfoque artístico, el uso del volumen, la posición de las figuras y el contacto entre ellas simbolizan la reconciliación y la unión del grupo. La producción evidencia un proceso de reconocimiento emocional y de construcción colectiva de acuerdos, resaltando el arte como un medio para expresar, reflexionar y transformar situaciones de conflicto en experiencias de convivencia positiva.

Posteriormente, el segundo equipo explicó una situación ocurrida durante el recreo, en la que una niña se cayó. Ante este hecho, el equipo identificó como solución el brindarle ayuda y apoyo emocional, con el propósito de que se sintiera mejor.



Figura 22

Escultura realizada por el Equipo 2, en la que se representa una situación ocurrida

Durante el recreo, cuando una niña se lastimó al caer. A través de figuras humanas moldeadas en plastilina y elementos simbólicos como corazones y gestos faciales, el equipo comunica la importancia de ayudar y brindar apoyo ante situaciones de dificultad. Desde el enfoque artístico, el uso del color, el volumen y la interacción entre las figuras refuerza la idea de cuidado y solidaridad. La producción evidencia un proceso de empatía y reconocimiento emocional, destacando el arte como un medio para expresar valores de convivencia, apoyo y sensibilidad hacia los demás.

Finalmente, construimos entre todos un Acuerdo de Convivencia para Resolver Conflictos. Los alumnos fueron proponiendo ideas como:

- Dialogar antes de reaccionar.
- No golpear ni empujar.
- Evitar bromas pesadas.
- No decir malas palabras.
- Ser compartidos.
- Ser amables.

Tomamos nota de cada aportación y elaboramos una lista final que colocamos en el salón para recordarla en los siguientes días.



Figura 23

Cartel de acuerdos de convivencia elaborado de manera grupal con el alumnado

En él se establecieron normas para la resolución de conflictos y la convivencia positiva en el aula, tales como dialogar, evitar decir malas palabras, no golpear, compartir y ser amables. Este material funcionó como un referente visual permanente para promover el respeto, la empatía y la autorregulación emocional dentro del grupo.

En la parte final, retomamos la importancia de la empatía y la comunicación asertiva. Hablamos sobre cómo, al trabajar en equipo, es normal que surjan diferencias, pero también aprendimos que el conflicto no tiene por qué terminar en pelea. Reflexionamos que las soluciones aparecen cuando escuchamos, respetamos turnos, compartimos ideas y pensamos en el bienestar del grupo. Cerré la sesión felicitando a los alumnos por su participación, por su esfuerzo para organizarse y por las soluciones creativas que lograron construir juntos.

Durante la sesión observé que el principal desafío para mis alumnos sigue siendo el trabajo colaborativo. A pesar de que disfrutaban las actividades creativas, cuando deben tomar decisiones en conjunto suelen surgir desacuerdos y pequeños conflictos. Sin

embargo, cada discusión fue una oportunidad para practicar habilidades socioemocionales reales: expresar lo que sienten, negociar, escuchar al otro y llegar a acuerdos.

Me alegró ver que, al recordar peleas pasadas, reconocían tanto sus errores como las soluciones a las que habían llegado. Esto me permitió comprender que los estudiantes no solo viven emociones intensas, sino que también son capaces de analizarlas y transformarlas cuando se les guía adecuadamente.

La parte más valiosa fue observar cómo, una vez que se organizaban y dejaban de pelear por quién hacía qué, lograban avanzar con entusiasmo y creatividad. La construcción del acuerdo de convivencia fue un logro colectivo que representó su deseo de mejorar su forma de relacionarse.

Considero que esta sesión cumplió ampliamente su propósito: convertir peleas en soluciones, fortalecer la empatía y promover estrategias sanas para resolver conflictos dentro y fuera del aula.

En la siguiente tabla se presenta la interpretación de las esculturas realizadas por los alumnos, junto con los elementos visuales y formales que utilizaron (volumen, forma, textura y composición) para expresar sus emociones e ideas.

Tabla 10

Interpretación de las esculturas realizadas por los alumnos y elementos visuales

Imagen	Autor
 Una escultura hecha de plastilina sobre un fondo de cartón. En la parte superior, las palabras "NO PELEEN" están escritas en letras grandes y coloridas. Debajo, hay dos figuras de plastilina que parecen estar peleando. A la izquierda, una figura roja y una figura azul. A la derecha, una figura roja y una figura azul. En el centro, una figura roja y una figura azul están abrazadas. Hay un corazón rojo entre las figuras. A la derecha, hay un texto escrito a mano: "Problema: Pelear por un juguete" y "Solución: Pedir disculpas y compartir de los materiales".	Gordillo (2024) señalan que la gestión emocional en el aula favorece la resolución pacífica de conflictos, el diálogo y la convivencia positiva, especialmente cuando los alumnos participan en actividades colaborativas que promueven acuerdos y reconciliación. En este sentido, la representación del conflicto y su solución mediante la escultura evidencia un proceso de aprendizaje socioemocional orientado a la empatía y la cooperación. Asimismo, Bisquerra (2009), destaca que la educación emocional incluye el desarrollo de habilidades sociales como la comprensión del conflicto, la construcción colectiva de soluciones y la regulación emocional en contextos de interacción grupal, fortaleciendo la convivencia y el bienestar dentro del aula.
 Una escultura hecha de plastilina sobre un fondo de cartón. En la parte superior, el texto "Solución: Ayudar" está escrito a mano. Debajo, hay una figura roja que parece estar ayudando a una figura azul que está caída. Hay un corazón rojo entre las figuras. En la parte inferior izquierda, hay un texto escrito a mano: "Una niña se lastimó".	Gordillo (2024) destacan que el desarrollo socioemocional en el aula favorece la construcción de relaciones basadas en el apoyo, la solidaridad y la convivencia positiva, promoviendo conductas de ayuda ante situaciones de dificultad. En este sentido, la representación escultórica evidencia la importancia del acompañamiento y el cuidado entre pares dentro del contexto escolar. Asimismo, Bisquerra (2009), señala que la empatía implica reconocer las emociones de los demás y responder de manera sensible y solidaria, lo cual fortalece la convivencia, la sensibilidad social y el bienestar emocional del grupo.

	Gordillo (2024) señalan que la implementación de acuerdos de convivencia y referentes visuales en el aula favorece la creación de un clima socioemocional positivo, promoviendo el respeto, la empatía y la resolución pacífica de conflictos entre los estudiantes. En este sentido, el cartel de acuerdos funcionó como una estrategia pedagógica permanente para orientar la conducta y fortalecer la convivencia escolar. Asimismo, Bisquerra (2009), destaca que la educación emocional incluye el desarrollo de habilidades sociales y la autorregulación emocional, las cuales se fortalecen mediante normas compartidas que fomentan el diálogo, el respeto y el autocontrol dentro del grupo.

A partir del desarrollo de la sesión se puede concluir que se fortalecieron de manera significativa la convivencia escolar, la empatía, la resolución de conflictos y la comunicación asertiva, al propiciar espacios de diálogo, trabajo colaborativo y reflexión sobre situaciones reales de desacuerdo entre los alumnos. La dinámica del semáforo de las emociones permitió que los estudiantes reconocieran su estado emocional inicial, favoreciendo la conciencia emocional y la expresión de sentimientos desde el comienzo

de la clase. El trabajo en equipo mediante la escultura hizo posible que recordaran conflictos cotidianos y reflexionaran sobre las soluciones que habían aplicado, promoviendo el pensamiento reflexivo y la transformación de experiencias negativas en aprendizajes socioemocionales positivos.

Asimismo, se fortalecieron la empatía y el apoyo entre pares, como se evidenció en las producciones donde los alumnos representaron acciones de ayuda, diálogo y reconciliación. Las esculturas elaboradas mostraron que los estudiantes son capaces de reconocer problemas de convivencia, comprender las emociones implicadas y proponer soluciones basadas en el acompañamiento, el respeto y la cooperación. La construcción grupal del Acuerdo de Convivencia consolidó este proceso, ya que los propios alumnos propusieron normas orientadas al diálogo, la amabilidad, el respeto y el autocontrol, lo que refleja avances en la autorregulación emocional colectiva y en la construcción de un clima socioemocional positivo dentro del aula.

También se observaron progresos en la regulación emocional social, debido a que, ante desacuerdos durante el trabajo en equipo, los alumnos lograron dialogar, organizarse, escuchar a sus compañeros y establecer acuerdos para continuar la actividad, demostrando procesos iniciales de negociación y autorregulación en contextos reales de interacción. La reflexión sobre conflictos pasados les permitió identificar sus errores y reconocer alternativas de solución más pacíficas, fortaleciendo su capacidad para analizar sus emociones y conductas.

Sin embargo, el trabajo colaborativo aún se encuentra en proceso de consolidación, ya que durante la actividad surgieron discusiones relacionadas con la organización de tareas, la toma de decisiones y el deseo de protagonismo, lo que evidencia que las habilidades de cooperación y negociación requieren un seguimiento constante. Asimismo, aunque se observaron avances en la autorregulación emocional grupal, esta sigue dependiendo en gran medida de la mediación docente, por lo que la regulación autónoma en situaciones de conflicto real continúa en desarrollo. En síntesis, la sesión fortaleció principalmente la empatía, la convivencia, la resolución pacífica de conflictos y

la autorregulación emocional social, mientras que el trabajo colaborativo autónomo y la regulación emocional independiente permanecen en proceso de fortalecimiento.

Desde mi práctica docente, considero que la sesión “Peleas que se vuelven soluciones” fue especialmente significativa, porque permitió trabajar habilidades socioemocionales en situaciones reales de convivencia, donde los conflictos surgieron de manera natural durante el trabajo en equipo. Observé que, aunque al inicio se presentaron desacuerdos y pequeñas discusiones entre los alumnos, estos momentos se convirtieron en oportunidades auténticas para practicar el diálogo, la escucha activa y la negociación, habilidades fundamentales para su desarrollo socioemocional. En esta línea, se reconoce que la resolución de conflictos y la empatía son competencias clave que permiten a los estudiantes comprender a los demás, regular sus emociones y construir acuerdos que favorecen la convivencia.

Me resultó particularmente valioso notar que, al recordar conflictos pasados, los alumnos lograron analizarlos con mayor madurez, reconociendo tanto el problema como las soluciones que habían puesto en práctica, como dialogar, compartir o brindar apoyo a sus compañeros. Esto evidencia avances en su autoconciencia emocional y en la capacidad de transformar experiencias negativas en aprendizajes significativos. Asimismo, la elaboración del acuerdo de convivencia representó un logro colectivo, ya que los propios estudiantes propusieron normas orientadas al respeto, la amabilidad y el autocontrol, lo cual fortaleció su sentido de pertenencia y responsabilidad dentro del grupo.

No obstante, identifiqué que el principal desafío continúa siendo el trabajo colaborativo, pues algunos alumnos presentan dificultades para organizarse, respetar turnos y aceptar las ideas de otros, lo que genera conflictos durante las actividades grupales. Esto me llevó a reflexionar sobre la importancia de seguir implementando, de manera constante y sistemática, estrategias que fomenten la cooperación, la empatía y la resolución pacífica de conflictos.

A nivel personal, esta sesión fue muy enriquecedora, ya que me sentí retada y reflexiva al enfrentar situaciones reales de conflicto dentro del aula. En algunos momentos experimenté tensión al observar los desacuerdos entre los alumnos, pero también satisfacción al ver cómo, poco a poco, lograban dialogar y encontrar soluciones. Me generó orgullo observar sus avances y comprobar que estaban poniendo en práctica lo aprendido. Esta experiencia me hizo más consciente de mi papel como mediadora y guía, fortaleciendo mi seguridad y confianza como docente en formación.

Como docente en formación, esta sesión reafirmó la relevancia de acompañar emocionalmente a los alumnos durante las dinámicas colaborativas, entendiendo que los conflictos no deben evitarse, sino aprovecharse como oportunidades pedagógicas para fortalecer habilidades socioemocionales. Confirmé que el arte y el trabajo en equipo son herramientas eficaces para promover la convivencia positiva, la empatía y la autorregulación emocional social, contribuyendo a la construcción de un ambiente escolar más respetuoso, solidario y emocionalmente seguro.

SESIÓN 7 “MURAL DE LA CALMA”

Total de alumnos: 28

La séptima sesión tuvo como propósito fortalecer la capacidad de los estudiantes para identificar y representar la calma a través del arte y la imaginación.

Según Eisner (2004), el arte colectivo no solo permite expresar emociones, sino que también fortalece los vínculos entre los participantes, ya que cada niño aporta una parte de sí mismo a una creación común. Esta sesión buscó justamente eso: construir un espacio emocional compartido donde la serenidad, los colores y la creatividad se unieran para generar un clima de bienestar grupal.

Comencé la clase explicando que todas las emociones pueden representarse de distintas maneras y que la calma, en particular, puede tener colores, sonidos o incluso

sensaciones que la acompañan. Les comenté que ese día conectaríamos con esa emoción a través de dos elementos: la imaginación y el arte.

Les pedí que apoyaran suavemente su cabeza sobre la mesa y cerraran los ojos. Preparé un ambiente tranquilo en el salón y proyecté sonidos de la naturaleza: el canto de los pájaros, el agua corriendo en un río, el viento moviendo las hojas de los árboles, y los sonidos suaves de un bosque. A medida que los escuchaban, el grupo comenzó a relajarse de forma evidente; su respiración disminuyó y sus cuerpos se veían más tranquilos.

Mientras los sonidos seguían, les pregunté:

- “¿De qué color se siente la calma?”
- “¿Qué colores aparecen en su mente cuando escuchan estos sonidos?”

Algunos mencionaban tonos azules, otros verdes o morados; algunos imaginaban el cielo, el agua o un campo lleno de flores. Era evidente que cada alumno estaba asociando la calma con elementos naturales y visuales que les transmitían paz. García del Pino (2017), afirma que "los niños asocian naturalmente la calma con elementos simbólicos de la naturaleza -cielo azul, agua serena, campos verdes- utilizando tonos fríos y formas suaves en sus representaciones artísticas para materializar estados de paz interior que evocan tranquilidad profunda"(p. 28). Luego les pedí que practicáramos nuevamente la respiración “Cuenta del 4”, la cual ya conocían de sesiones anteriores. El grupo la realizó con mucha más precisión que al inicio del proyecto: inhalaban en cuatro tiempos, sostenían en cuatro, exhalaban en cuatro y volvían a sostener en cuatro. Esto contribuyó aún más a la relajación general del ambiente.

Después de un tiempo prudente de respiración y escucha consciente, les pedí que se incorporaran lentamente. Les pregunté cuáles habían sido los colores que imaginaron y qué sensaciones les provocaron los sonidos. La mayoría expresó tranquilidad, descanso y sensación de ligereza.



Figura 24

Alumnos realizando la actividad

Participaron de manera grupal siguiendo las indicaciones establecidas, evidenciando un ambiente de trabajo y concentración durante el desarrollo de la sesión.

Una vez que recuperamos el estado de alerta, les expliqué que crearíamos un “Mural de la calma”, donde cada uno aportaría una pintura inspirada en los sonidos naturales y en los colores que habían visualizado. Les dije que este mural sería una obra colectiva destinada para recordarnos que siempre podemos regresar a la calma a través del arte y de la respiración.

Nos trasladamos a los comedores para tener un espacio amplio donde realizar sus pinturas. Cada alumno llevó su paleta de acuarelas y un pedazo de papel. Comenzaron a pintar paisajes, árboles, montañas, hojas, cascadas, nubes y figuras abstractas llenas de color. Lo más significativo fue ver cómo alumnos que suelen mostrarse tímidos o renuentes a participar, en esta sesión se mostraron especialmente motivados; parecían haber conectado profundamente con los sonidos de la naturaleza y se sentían más confiados para crear.

Mientras trabajaban, me comentaban lo que estaban pintando:

- Algunos niños expresaron que las cascadas les recordaban la calma.
- Otros hablaban del viento, las hojas cayendo, o de un cielo lleno de tonos suaves.
- Unos más experimentaron con formas abstractas para transmitir paz, quietud o ligereza.



Figura 25

Alumnos realizando de manera grupal el mural de la calma

Participando activamente en la aplicación de color y formas, lo que favoreció el trabajo colaborativo, la expresión artística y la convivencia durante la actividad.

Me alegró observar cómo se abrían emocionalmente y cómo estaban comenzando a ver el arte como una forma válida y poderosa de expresión personal.

Al finalizar, limpiaron su espacio con responsabilidad y recogieron sus materiales. Volvimos al salón con las pinturas ya terminadas. Antes de continuar, les pregunté qué les había parecido la actividad.

La respuesta que más me conmovió fue la de un alumno que generalmente participa muy poco: levantó la mano y dijo que se había dado cuenta de que “cuando expresamos lo que sentimos, podemos crear cosas muy bonitas”. Otro alumno compartió que esta actividad le ayudó a calmar su ansiedad y que se sentía muy relajada. Estos comentarios reforzaron la importancia de incluir el arte como herramienta emocional dentro de la práctica docente.



Figura 26

Mural realizado de manera grupal por el alumnado

Se integran diversas formas, colores y trazos como expresión colectiva de calma y bienestar emocional. El uso predominante de colores vivos y contrastantes, así como la presencia de elementos naturales, símbolos y figuras abstractas, refleja la diversidad de emociones y percepciones del grupo. Desde el enfoque artístico, la combinación de técnicas, la superposición de formas y la libertad en el trazo evidencian un proceso creativo compartido, mientras que, a nivel emocional, el mural funciona como un espacio

simbólico de expresión, cooperación y construcción de un ambiente de calma dentro del aula.

Esta sesión fue especialmente valiosa porque pude observar un avance significativo en la manera en que mis alumnos conectan con sus emociones. La relajación inicial, combinada con la imaginación guiada y el arte, permitió que incluso los niños que suelen participar poco se involucraron de manera espontánea y genuina.

Me di cuenta de que cuando se sienten seguros y acompañados, pueden abrirse, expresar, crear y compartir sin miedo al juicio Espinoza y García (2024), afirma que "la arteterapia proporciona un entorno seguro y estimulante donde los niños pueden explorar libremente su creatividad y emociones sin temor al juicio, permitiendo una expresión auténtica cuando se sienten acompañados y seguros" (p. 1961). Escuchar a una alumna decir que la actividad le ayudaba a calmar su ansiedad me confirmó que estas prácticas tienen un impacto real en su bienestar emocional. Asimismo, la frase del alumno que descubrió que podía "crear cosas bonitas expresando lo que sentía" fue un recordatorio del poder transformador del arte en el aula.

Considero que esta sesión fortaleció no solo la expresión emocional individual, sino también el sentido de comunidad dentro del grupo. El mural final es ahora un recordatorio visual de que, juntos, podemos construir espacios de calma y bienestar.

En la siguiente tabla se presenta la interpretación de la interacción y el trabajo grupal observados durante las actividades, considerando aspectos como la comunicación, la cooperación, la resolución de conflictos y el respeto entre compañeros.

Tabla 11

Interpretación de la interacción y el trabajo grupal

Imagen	Autor
	Gordillo (2024), señalan que la creación de un clima socioemocional positivo en el aula favorece la participación activa, la concentración y el seguimiento de indicaciones, elementos fundamentales para el desarrollo de ambientes de aprendizaje significativos. En este sentido, la participación grupal y el ambiente de trabajo evidencian una dinámica organizada y un clima de confianza dentro del aula. Asimismo, Bisquerra (2009), destaca que la autorregulación emocional y conductual permite a los alumnos mantener la atención, participar de manera adecuada y adaptarse a las dinámicas grupales, fortaleciendo su disposición hacia el aprendizaje y la convivencia escolar.
	Gordillo (2024) señalan que las actividades grupales con enfoque socioemocional favorecen el trabajo colaborativo, la convivencia y la construcción de un clima de aprendizaje positivo dentro del aula. En este sentido, la elaboración del mural permitió la participación del alumnado y el fortalecimiento de la interacción respetuosa entre pares. Asimismo, García del Pino (2017) destaca que las actividades artísticas colectivas, como la pintura y el uso del color y las formas, facilitan la expresión emocional, la creatividad y la comunicación afectiva, contribuyendo al desarrollo socioemocional y a la convivencia armónica.



Céspedes, citada por MINEDUC (2019) señala que el bienestar socioemocional se fortalece en ambientes armónicos donde los alumnos expresan emociones positivas, desarrollan la cooperación y construyen experiencias significativas que favorecen la calma y el equilibrio emocional. En este sentido, el mural colectivo funciona como un espacio simbólico de bienestar y expresión emocional compartida. Asimismo, García del Pino (2017) destaca que las producciones artísticas grupales permiten exteriorizar emociones mediante el uso del color, las formas y el trazo libre, promoviendo la creatividad, la comunicación afectiva y la expresión emocional colectiva dentro del aula.

A partir del desarrollo de la sesión, se puede concluir que se fortalecieron de manera significativa la autorregulación emocional, el bienestar socioemocional, la expresión emocional mediante el arte y la convivencia positiva, al propiciar un ambiente intencional de relajación, imaginación guiada y creación colectiva. La actividad inicial de escucha consciente de sonidos de la naturaleza, junto con la práctica de la respiración en cuatro tiempos, permitió que los alumnos conectaran con la emoción de la calma, evidenciando avances en el control de su respiración, en la disminución de la ansiedad y en su capacidad para autorregularse de manera guiada. El hecho de que realizaran la respiración con mayor precisión que en sesiones anteriores muestra un progreso en la interiorización de estrategias de regulación emocional.

Asimismo, se fortaleció la identificación y representación de la calma como emoción, ya que los alumnos lograron asociarla con colores, elementos naturales y sensaciones de tranquilidad, descanso y ligereza. A través del mural colectivo expresaron simbólicamente estados de paz interior mediante paisajes, formas suaves y tonos fríos, lo que evidencia un desarrollo significativo en la expresión emocional artística y en la conexión entre emociones, imaginación y creación visual. El arte funcionó como un canal

seguro para exteriorizar emociones positivas y transformar estados de tensión en experiencias de calma y bienestar.

De igual manera, se observaron avances importantes en la convivencia y el trabajo colaborativo, debido a que la elaboración del mural implicó participación, respeto por el trabajo de los demás y construcción de una obra común que fortaleció el sentido de pertenencia grupal. Incluso alumnos tímidos o poco participativos se mostraron más abiertos, motivados y confiados, lo que evidencia un ambiente emocional seguro que favoreció la expresión auténtica y la inclusión.

Además, se fortaleció el clima socioemocional del aula, ya que la sesión generó un espacio de serenidad, concentración y confianza, donde los alumnos lograron relajarse, expresarse y compartir sus experiencias sin temor al juicio. Comentarios como que la actividad ayudó a calmar la ansiedad o que expresar emociones permite crear cosas positivas reflejan avances en la autoconciencia emocional y en la valoración del arte como herramienta de regulación y bienestar.

Sin embargo, la autorregulación emocional autónoma aún se encuentra en proceso, puesto que, aunque los alumnos lograron calmarse y regular sus emociones mediante la respiración guiada y el ambiente preparado por la docente, todavía dependen del acompañamiento y de estímulos externos para alcanzar ese estado de calma. Asimismo, aunque se observaron avances en el trabajo colaborativo, este continúa en consolidación, ya que el proceso de cooperación requiere fortalecerse de manera constante en actividades grupales. En síntesis, la sesión fortaleció principalmente la regulación emocional guiada, el bienestar socioemocional, la expresión emocional artística y la convivencia armónica, mientras que la autorregulación independiente y sostenida continúa en desarrollo.

Desde mi práctica docente, considero que la sesión “Mural de la calma” fue una de las experiencias más significativas del proceso de intervención, ya que permitió observar un avance notable en la conexión emocional de los alumnos consigo mismos y con el grupo. La ambientación con sonidos de la naturaleza, la imaginación guiada y la respiración consciente generaron un clima de tranquilidad que favoreció la relajación, la

concentración y la disposición emocional para el aprendizaje. Pude notar que, a diferencia de sesiones iniciales, los estudiantes realizaron la respiración con mayor seguridad y control, lo que evidencia que comienzan a interiorizar estrategias de regulación emocional.

Asimismo, observé que el arte colectivo funcionó como una herramienta poderosa para fortalecer el bienestar emocional y la expresión personal, ya que incluso los alumnos más tímidos se involucraron activamente y mostraron mayor confianza para participar. Me resultó especialmente significativo escuchar que algunos alumnos identificaron que la actividad les ayudó a calmar su ansiedad, lo que confirma el impacto real de las estrategias socioemocionales implementadas en el aula.

Esta sesión también me permitió reflexionar sobre la importancia de crear ambientes emocionalmente seguros, donde los niños se sientan acompañados, escuchados y libres de juicio. Cuando el entorno es tranquilo y respetuoso, los alumnos logran abrirse emocionalmente, expresar lo que sienten y participar con mayor autenticidad. El mural final no solo representó una producción artística, sino también un símbolo del trabajo colaborativo, la convivencia positiva y la construcción colectiva de un espacio de calma dentro del aula.

No obstante, reconozco que la regulación emocional aún requiere acompañamiento docente, ya que los alumnos logran alcanzar estados de calma principalmente cuando se les guía mediante técnicas específicas como la respiración y la imaginación guiada. Como docente en formación, esta experiencia reafirmó la relevancia de integrar estrategias artísticas y socioemocionales dentro de la práctica educativa, entendiendo que el arte, la relajación y el acompañamiento emocional no solo favorecen la expresión creativa, sino también el bienestar integral, la disminución de la ansiedad y la construcción de un clima socioemocional positivo que impacta directamente en el aprendizaje y la convivencia escolar.

SESIÓN 8: “¿CÓMO SE SIENTE MI COMPAÑERO?”

Total de alumnos: 32

La sesión tuvo como propósito fortalecer la empatía, la escucha activa y la capacidad de reconocer las emociones de los demás. Comprender cómo se siente otra persona implica prestar atención, respetar su experiencia y representarla de manera sensible. A través del dibujo, los alumnos pudieron expresar emociones ajenas, reconociendo que no solo es importante identificar lo que sentimos, sino también comprender lo que viven quienes nos rodean Bisquerra (2009) afirma que "la empatía se fortalece cuando los estudiantes representan visualmente las emociones ajenas a través del dibujo, desarrollando simultáneamente escucha activa y comprensión sensible que trasciende el autoconocimiento hacia la conexión emocional con los demás"(p. 102).

Inicié la sesión preguntando a los alumnos cómo se sentían ese día. La mayoría expresó que se encontraba feliz, aunque algunos mencionaron sentirse un poco cansados. Este primer momento permitió conocer el estado emocional general del grupo antes de comenzar la actividad. Posteriormente, les expliqué que, además de aprender a reconocer nuestras propias emociones, es muy importante desarrollar la empatía, es decir, la capacidad de comprender cómo se sienten los demás. Goleman (1995) afirma que "después del autoconocimiento emocional, la empatía representa la segunda habilidad fundamental de la inteligencia emocional, permitiendo comprender los estados afectivos de los demás como base esencial para relaciones efectivas y liderazgo emocional" (p. 98).

Les comenté que durante esta sesión trabajaríamos precisamente esa habilidad a través de una actividad de escucha y representación. Les indiqué que se formarían en parejas.

Cada alumno debía contarle a su compañero una situación que le hubiera provocado alguna emoción, por ejemplo, una visita a un parque de diversiones que le generó felicidad, un cumpleaños, un momento especial con su familia o cualquier experiencia significativa. Mientras uno narraba la situación y la emoción que sintió, el otro debía escuchar con atención y posteriormente dibujar la emoción de su compañero, tratando

de representarla de la mejor manera posible. Después, los roles se intercambiarían para que ambos tuvieran la oportunidad de contar y dibujar.

Antes de iniciar, pregunté si existían dudas sobre la actividad; los alumnos comentaron que todo estaba claro. A continuación, les indiqué que nos trasladaríamos al área de comedores. Les pedí que llevaran sus colores, mientras que yo les proporcionaría las hojas necesarias para trabajar. Una vez en los comedores, los alumnos comenzaron la actividad. Observé que la mayoría de las parejas trabajaba sin dificultad; dialogaban, reían y analizaban las situaciones que compartían. El ambiente era relajado y se notaba una comunicación constante entre ellos, lo cual favoreció el desarrollo de la actividad.

Sin embargo, una pareja presentó dificultad para iniciar. Al acercarme, uno de los alumnos me comentó que su compañero no tenía ninguna situación que contar. Al preguntarle directamente, el alumno expresó que no recordaba ninguna experiencia o emoción para compartir. Ante esto, le ofrecí algunos ejemplos sencillos, como venir a la escuela, jugar con amigos o asistir a un cumpleaños. Aun así, comentó que no sentía nada en particular. Consideré que podría estar estresado o frustrado, ya que he notado que en ocasiones se le dificulta iniciar algunas actividades.

Le pedí que respirara profundamente y le ofrecí acompañamiento, dándole tiempo y opciones para pensar. Me quedé con él unos minutos, apoyándolo y validando lo que sentía. Finalmente, logró recordar una situación y pudo continuar con la actividad. Después de ese momento, observé que ambos alumnos comenzaron a trabajar con mayor tranquilidad, compartiendo sus experiencias y realizando los dibujos correspondientes. Tras el tiempo asignado, los alumnos concluyeron sus trabajos. De manera ordenada y responsable, recogieron el espacio de trabajo, tal como se había acordado previamente como grupo. Posteriormente, regresamos al salón.

Ya en el aula, pregunté si alguna pareja deseaba pasar voluntariamente a compartir su dibujo. Dos parejas participaron. Una de ellas explicó que había dibujado a su compañero en una situación donde fue al parque a los brincolines y se sintió feliz; la otra compartió que su dibujo representaba a su compañero jugando fútbol, actividad que le generaba mucha alegría. Ambos ejemplos reflejaron que los alumnos lograron escuchar, comprender y representar la emoción del otro.

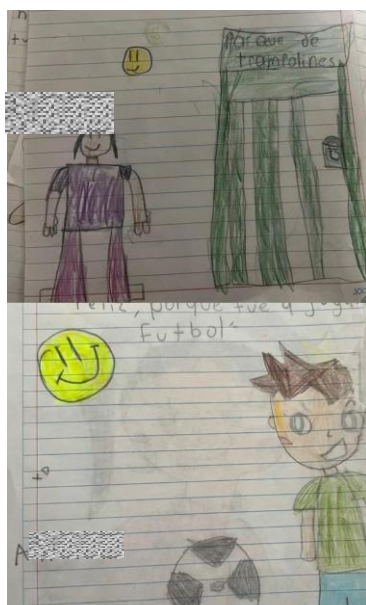


Figura 27

Producción gráfica en la que los alumnos representan situaciones que les generan emociones positivas

En la imagen se observan figuras humanas sonrientes, espacios de juego como un parque de trampolines y elementos asociados al deporte, como el fútbol. Desde el análisis artístico, el uso de colores vivos, expresiones faciales claras y escenas reconocibles refleja una intención comunicativa directa. El dibujo funciona como un medio de expresión personal, permitiendo a los alumnos plasmar vivencias significativas y demostrar cómo el arte facilita la representación de emociones, intereses y experiencias que forman parte de su entorno cotidiano.

En la siguiente tabla se presenta la interpretación de los dibujos realizados por los alumnos, considerando las emociones, experiencias y significados que buscaron representar mediante sus trazos, colores y composiciones.

Tabla 12

Interpretación de los dibujos realizados por los alumnos

Imagen	Autor
	Céspedes, citada por MINEDUC (2019) señala que las emociones positivas, como la felicidad, se construyen a partir de experiencias cotidianas significativas, el juego, la convivencia y las actividades que generan satisfacción y bienestar emocional en la infancia. En este sentido, la representación de espacios recreativos, deporte y figuras sonrientes evidencia vivencias asociadas al bienestar y la alegría. Asimismo, García del Pino (2017) destaca que el dibujo funciona como un medio de expresión personal que permite a los niños comunicar emociones, intereses y experiencias de su entorno mediante el uso de colores, figuras y escenas reconocibles, favoreciendo la comunicación emocional y la expresión simbólica de sus vivencias.

A partir del desarrollo de la sesión se puede concluir que se fortalecieron de manera significativa la empatía, la escucha activa, la comunicación emocional y el reconocimiento de emociones ajenas, al propiciar un espacio de interacción en parejas donde los alumnos compartieron experiencias personales y representaron gráficamente las emociones de sus compañeros.

La actividad permitió que los estudiantes trascendieran el autoconocimiento emocional trabajado en sesiones anteriores para centrarse en comprender el mundo emocional del otro, evidenciando avances en la sensibilidad social y en la capacidad de ponerse en el lugar de los demás.

Asimismo, se fortalecieron la comunicación y la convivencia positiva, ya que la dinámica de diálogo en parejas generó un ambiente de confianza, respeto y cooperación. La mayoría de los alumnos dialogó, escuchó atentamente y logró representar emociones como la felicidad a partir de experiencias significativas de sus compañeros, lo que demuestra que comprendieron la consigna y desarrollaron habilidades de interacción socioemocional. El ambiente relajado, el trabajo colaborativo y la participación voluntaria evidenciaron un clima socioemocional favorable dentro del grupo.

De igual manera, se observaron avances en la autorregulación emocional inicial y en el acompañamiento emocional, especialmente en el caso del alumno que presentó dificultad para iniciar la actividad. A través de la respiración, el apoyo docente y la validación de sus emociones, logró tranquilizarse, recordar una experiencia y continuar con la tarea, lo que muestra que comienza a utilizar estrategias de regulación emocional con mediación adulta. Además, se fortaleció la expresión emocional mediante el arte, ya que los alumnos utilizaron el dibujo como medio para representar vivencias y emociones positivas de sus compañeros, empleando colores vivos, escenas cotidianas y expresiones faciales claras que reflejaban comprensión emocional y sensibilidad hacia el otro.

Sin embargo, la empatía profunda y autónoma aún se encuentra en proceso de consolidación, debido a que algunos alumnos requirieron guía para identificar emociones o recordar experiencias significativas. Asimismo, la iniciativa emocional y la expresión espontánea continúan en desarrollo, como se observó en el caso del alumno que inicialmente manifestó no sentir ninguna emoción, lo que sugiere la necesidad de seguir fortaleciendo espacios de acompañamiento emocional. En síntesis, la sesión fortaleció principalmente la empatía, la escucha activa, la convivencia y el reconocimiento de

emociones ajenas, mientras que la autonomía emocional y la empatía profunda permanecen en proceso de desarrollo y consolidación.

Desde mi práctica docente, considero que la sesión “¿Cómo se siente mi compañero?” fue especialmente significativa, ya que permitió trabajar la empatía de manera directa y vivencial, favoreciendo que los alumnos no solo hablaran de sus propias emociones, sino que también aprendieran a escuchar y comprender las emociones de los demás. Observé que el trabajo en parejas generó un ambiente de confianza, diálogo y respeto, en el que los estudiantes compartieron experiencias personales con naturalidad y sensibilidad.

En esta línea, la empatía se reconoce como una habilidad fundamental de la inteligencia emocional, al permitir reconocer y comprender los sentimientos de los otros y favorecer relaciones interpersonales positivas.

Me resultó valioso notar que la mayoría de las parejas logró comunicarse de manera efectiva, escuchando con atención y representando gráficamente las emociones de su compañero, lo que evidencia avances en la escucha activa y en la comprensión emocional. Asimismo, la representación de experiencias cotidianas relacionadas con la felicidad permitió reforzar emociones positivas y fortalecer el bienestar socioemocional dentro del grupo.

Un momento que llamó particularmente mi atención fue la dificultad inicial de un alumno para recordar una experiencia o emoción. Esta situación me llevó a reflexionar sobre la importancia del acompañamiento emocional y la validación de los sentimientos, ya que, al brindarle tiempo, apoyo y estrategias como la respiración, logró tranquilizarse e integrarse a la actividad. Esto evidenció que cada alumno vive su proceso emocional de manera distinta y que el docente debe actuar con sensibilidad y empatía ante estas diferencias.

No obstante, reconozco que la empatía autónoma aún se encuentra en construcción, pues algunos alumnos requieren orientación para identificar emociones ajenas y expresar sus experiencias con mayor seguridad. La empatía se desarrolla de forma

progresiva a través de la interacción social y la reflexión compartida sobre las emociones, por lo que requiere experiencias constantes dentro del aula.

A nivel personal, esta sesión fue muy significativa para mí, ya que me sentí satisfecha y conmovida al observar cómo los alumnos lograban escuchar a sus compañeros con atención y respeto. Me generó mucha empatía ver sus experiencias y la forma en que intentaban comprender al otro. También sentí sensibilidad y responsabilidad al acompañar a los alumnos que presentaron mayor dificultad, lo que me permitió reflexionar sobre la importancia de ser paciente y brindar apoyo emocional oportuno. Esta experiencia fortaleció mi confianza como docente en formación y reafirmó mi compromiso de seguir fomentando la empatía dentro del aula.

Como docente en formación, esta sesión reafirmó la importancia de generar espacios de diálogo, escucha y acompañamiento emocional en el aula, entendiendo que el desarrollo de la empatía es un proceso gradual que se fortalece mediante experiencias significativas, respetuosas y colaborativas. Asimismo, comprendí que el arte y la interacción social son herramientas pedagógicas fundamentales para promover la convivencia, la sensibilidad emocional y la construcción de relaciones positivas entre los alumnos.

SESIÓN 9: “MI VOLCÁN SE APAGA”

Total de alumnos: 32

La última sesión del proyecto tuvo como objetivo fortalecer el autocontrol, el manejo del enojo y la toma de decisiones conscientes. El enojo es una emoción intensa que, cuando no se regula, puede provocar conflictos; sin embargo, aprender estrategias para reconocerlo y transformarlo permite a los alumnos responder de manera más tranquila y reflexiva. A través de la metáfora del volcán y la técnica del semáforo emocional, los estudiantes lograron identificar sus reacciones y visualizar formas saludables de autorregularse.

La sesión inició invitando a los alumnos a cerrar los ojos e imaginar un momento en el que hubieran sentido mucho enojo. Se les dio un espacio breve para recordar esa experiencia de manera personal. Posteriormente, se preguntó de forma opcional si alguien deseaba compartir su situación. Un alumno levantó la mano y comentó que sentía mucho enojo cuando le quitaban algún juguete. Se validó su emoción explicándole que es completamente normal sentirse así, ya que probablemente quería seguir jugando o no deseaba prestarlo en ese momento.

Otra alumna compartió que se sentía muy molesta cuando a sus hermanas les regalaban algo y a ella no. De igual manera, se reconoció su sentir, explicándole que ese tipo de situaciones pueden generar enojo porque se perciben como injustas. A partir de estas participaciones, se reflexionó con el grupo sobre cómo, en muchas ocasiones, sentimos enojo intenso y no sabemos cómo calmarnos o qué hacer con esa emoción.

A continuación, se les explicó que aprenderíamos una estrategia para manejar el enojo llamada "el semáforo emocional". Se les pidió que imaginaran un semáforo y, para facilitar la comprensión, se dibujó uno en el pizarrón. En el color rojo se escribió alto; en el amarillo o naranja, respira; y en el verde, actúa. Se explicó que cuando sentimos enojo, lo primero es detenernos (alto), luego calmarnos mediante la respiración en cuatro tiempos y, finalmente, actuar de forma más consciente y tranquila. Goleman (1995) afirma que "el semáforo emocional -rojo (detenerse), amarillo (respirar), verde (actuar)- es una estrategia práctica de autorregulación que enseña a los niños a pausar impulsos, regular fisiológicamente su activación emocional y responder conscientemente ante el enojo" (p. 132).

Se retomó la técnica de la respiración en cuatro tiempos, que ya conocían de sesiones anteriores. Se explicó que, al imaginar el color amarillo, debían inhalar en cuatro tiempos, sostener el aire, exhalar y volver a sostener, todo en cuatro tiempos.

Una vez calmados, al llegar al color verde, podrían actuar, dialogar o expresar lo que sienten sin recurrir a gritos, golpes o palabras agresivas. Esta estrategia fue practicada de manera grupal, combinando los colores del semáforo con la respiración, y los alumnos mostraron gran interés y participación.

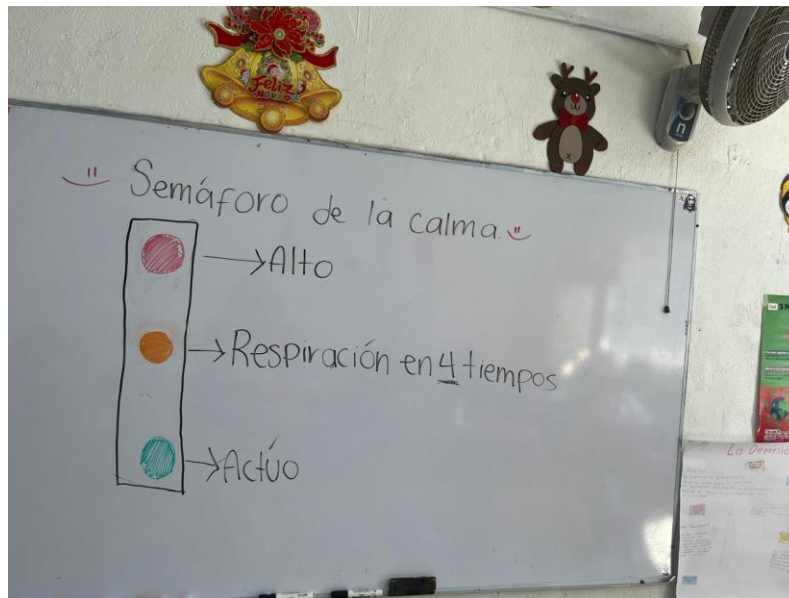


Figura 28

Apoyo visual del semáforo de la calma colocado en el pizarrón.

Utilizado para guiar la respiración en cuatro tiempos. Este recurso representa de manera clara y simbólica el proceso de autorregulación emocional: alto (detenerse), respirar (realizar la respiración en cuatro tiempos) y actuar (retomar la actividad con mayor calma). Posteriormente, se les entregaron pequeños papelitos de colores para que elaboraran su propio semáforo emocional en la libreta. Se les explicó que podrían utilizarlo cada vez que se sintieran enojados, como un recordatorio visual para detenerse, respirar y actuar con calma.

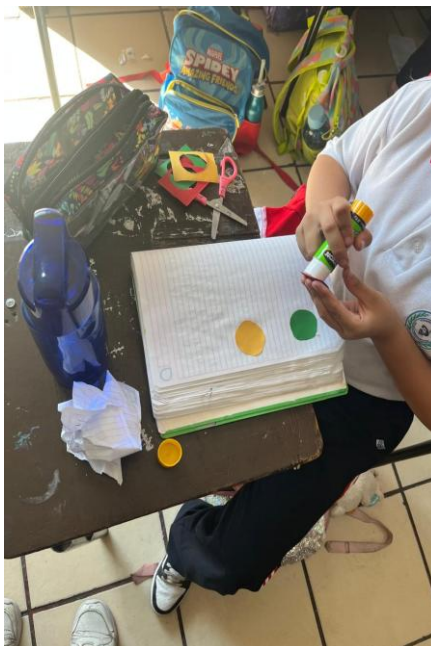


Figura 29

Alumno realizando la actividad del Semáforo de la calma.

Los colores que representan cada etapa del proceso de autorregulación emocional. A través del uso de materiales sencillos, el alumno identifica y construye el alto, la respiración en cuatro tiempos y la acción, favoreciendo la comprensión práctica y visual de la estrategia para manejar sus emociones.

Después, se les proporcionó una hoja adicional y se les dio la consigna de dibujar un volcán. Se les pidió imaginar que el volcán representaba su enojo cuando estaba en erupción y, posteriormente, dibujar el volcán apagado después de aplicar el semáforo emocional y la respiración. Los alumnos comenzaron a trabajar con entusiasmo. Observé que la mayoría representó el enojo con colores intensos, principalmente rojos y naranjas, simulando lava y explosiones. En contraste, la calma fue representada con colores verdes, azules y elementos de la naturaleza.

Al finalizar, se invitó a dos alumnos a pasar voluntariamente a compartir su dibujo. El alumno 1 explicó que imaginaba su volcán muy rojo y haciendo erupción cuando se enojaba, y que después, al calmarse, lo veía rodeado de naturaleza y tranquilidad.



Figura 30

Contraste emocional, cuando me enojo y cuando estoy calmada.

El volcán en erupción, con colores intensos y líneas en movimiento, representa el enojo y la explosión emocional; mientras que el volcán sin erupción, acompañado de colores suaves y una figura tranquila, simboliza la calma y el control emocional. A nivel artístico y emocional, la obra refleja la capacidad del alumno para identificar y expresar sus emociones mediante símbolos y contrastes visuales. El alumno 2 comentó que su volcán también hacía erupción con colores fuertes, pero que la calma llegaba cuando imaginaba la lluvia apagando el volcán, lo cual simbolizaba cómo su enojo desaparecía poco a poco.

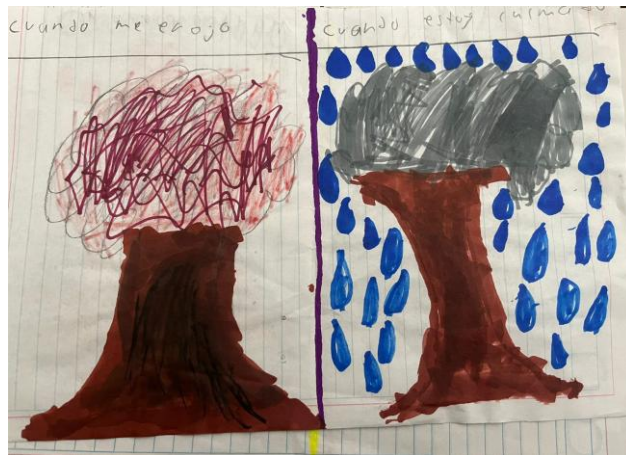


Figura 31

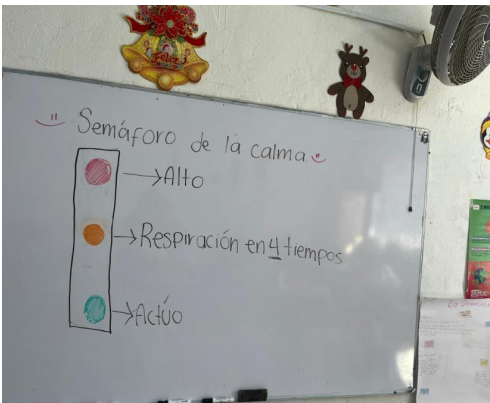
Dos escenas que representan cuando me enojo y cuando estoy calmada.

En la primera transmite *que transmite tensión, confusión y una emoción desbordada. En la segunda, el árbol se muestra acompañado de gotas azules y tonos más fríos, sugiriendo calma, serenidad y control emocional. Desde el análisis artístico, el contraste en el uso del color, la forma y el trazo permite visualizar claramente el cambio emocional, mostrando cómo el alumno identifica y expresa sus estados internos a través del dibujo.*

En la siguiente tabla se presenta la interpretación de los trabajos realizados por los alumnos, junto con los elementos visuales que emplearon (colores, formas, composición y materiales) para expresar sus emociones e ideas.

Tabla 13

Interpretación de los trabajos de los alumnos y elementos visuales

Imagen	Autor
	Bisquerra (2009) señala que la autorregulación emocional implica aprender estrategias conscientes para gestionar las emociones, como detenerse, reflexionar y aplicar técnicas de respiración que permitan recuperar el control emocional antes de actuar. En este sentido, el semáforo de la calma funciona como un recurso visual que guía el proceso de autorregulación mediante las fases de detenerse, respirar y actuar. Asimismo, Céspedes, citada por MINEDUC (2019) destaca que las estrategias de respiración y calma favorecen el equilibrio emocional en la infancia, permitiendo que los alumnos gestionen sus emociones de manera más consciente y retomen sus actividades con mayor tranquilidad y bienestar socioemocional.
	Bisquerra (2009) señala que la autorregulación emocional se fortalece cuando los alumnos aprenden y aplican estrategias concretas para gestionar sus emociones, como detenerse, respirar y reflexionar antes de actuar. En este sentido, la elaboración del Semáforo de la calma permitió al alumno comprender de manera práctica y visual el proceso de regulación emocional. Asimismo, Céspedes, citada por MINEDUC (2019) destaca que el uso de recursos visuales y actividades prácticas favorece el desarrollo del autocontrol y el

	bienestar socioemocional en la infancia, permitiendo que los niños interioricen estrategias de calma y manejo emocional de forma significativa.
	Bisquerra (2009) señala que la educación emocional implica reconocer, comprender y regular emociones intensas como el enojo, favoreciendo el paso de estados de descontrol emocional hacia la calma y el autocontrol. En este sentido, el contraste entre el volcán en erupción y el volcán tranquilo simboliza la identificación del enojo y el proceso de regulación emocional. Asimismo, Goleman (1995) destaca que la inteligencia emocional incluye la capacidad de controlar los impulsos y gestionar las emociones intensas, lo que permite transformar la explosión emocional en estados de mayor calma y equilibrio emocional.
	Bisquerra (2009) señala que la conciencia emocional permite identificar y diferenciar los propios estados afectivos, favoreciendo el proceso de autorregulación emocional y el paso de emociones intensas hacia estados de mayor calma y control. En este sentido, el contraste entre los trazos desordenados y los tonos intensos frente a los colores fríos y organizados evidencia el reconocimiento del enojo y la transición hacia la calma. Asimismo, Céspedes, citada por MINEDUC (2019) destaca que el desarrollo del bienestar socioemocional se fortalece cuando los niños logran recuperar el equilibrio emocional, pasando de estados de tensión y desborde a sensaciones de serenidad y control emocional.

A partir del desarrollo de la sesión se puede concluir que se fortalecieron de manera significativa el autocontrol, la autorregulación emocional, el manejo del enojo y la toma de decisiones conscientes, al brindar a los alumnos estrategias concretas y visuales para

gestionar una emoción intensa como el enojo. La metáfora del volcán les permitió identificar de forma simbólica la intensidad de su enojo y comprender el proceso de transición hacia la calma, favoreciendo la conciencia emocional y el reconocimiento de sus reacciones internas.

Asimismo, se consolidó el reconocimiento emocional, ya que los alumnos lograron identificar situaciones que les generan enojo, expresar sus experiencias personales y comprender que esta emoción es natural y válida. Las participaciones voluntarias mostraron que el grupo se siente con mayor confianza para compartir vivencias emocionales, lo que representa un avance respecto a las primeras sesiones del proyecto, cuando la expresión de emociones era más limitada o tímida.

De igual manera, se fortaleció la autorregulación emocional guiada mediante la aplicación del semáforo emocional y la respiración en cuatro tiempos. Los alumnos no solo comprendieron la estrategia de “alto, respira y actúa”, sino que también la practicaron de manera consciente y la representaron visualmente en sus producciones, favoreciendo la interiorización de herramientas para el control del enojo. El contraste gráfico entre el volcán en erupción y el volcán apagado evidenció que los estudiantes comienzan a visualizar el cambio emocional y a comprender que sus emociones pueden transformarse mediante estrategias de calma.

Además, se observó un avance importante en la toma de decisiones conscientes, ya que los alumnos reflexionaron sobre alternativas más tranquilas para actuar ante el enojo, como dialogar, respirar o esperar antes de reaccionar. Esto demuestra que el proceso socioemocional trabajado a lo largo del proyecto ha permitido pasar de la reacción impulsiva a una respuesta más reflexiva. También se fortaleció la expresión emocional a través del arte, pues los estudiantes utilizaron símbolos, colores y contrastes visuales para representar estados emocionales complejos, evidenciando un mayor dominio del dibujo como medio de autorreflexión y regulación emocional.

Cabe destacar que, durante el recreo, se presentó una situación significativa que muestra la transferencia de lo aprendido a un contexto real: dos alumnos tuvieron un conflicto y uno de ellos logró calmarse aplicando la técnica de respiración en cuatro tiempos trabajada en clase, lo que permitió detener la situación sin que escalara. Este hecho indica que las estrategias propuestas no solo fueron comprendidas, sino que empiezan a ser utilizadas de manera funcional en la vida cotidiana.

Sin embargo, la autorregulación emocional autónoma aún se encuentra en proceso de consolidación, ya que, aunque los alumnos comprenden y aplican la estrategia del semáforo emocional en un contexto guiado, todavía requieren acompañamiento docente para trasladarla a situaciones reales de conflicto. Asimismo, el manejo del enojo en contextos espontáneos continúa en desarrollo, pues el reconocimiento de la emoción está más consolidado que su control independiente. En síntesis, la sesión fortaleció principalmente el autocontrol, la identificación del enojo, la autorregulación guiada y la toma de decisiones conscientes, mientras que la autorregulación emocional autónoma y sostenida permanece en proceso de fortalecimiento.

Desde mi práctica docente, considero que la sesión “Mi volcán se apaga” representó un cierre significativo del proyecto socioemocional, ya que permitió integrar los aprendizajes construidos en torno a la identificación, expresión y regulación de las emociones. Observé que los alumnos mostraron mayor apertura para compartir experiencias personales relacionadas con el enojo, lo que evidencia un clima de confianza y seguridad emocional que se fue consolidando a lo largo de la intervención.

Me resultó especialmente valioso que los estudiantes logaran comprender el enojo no como una emoción negativa, sino como una emoción natural que puede regularse mediante estrategias conscientes.

La metáfora del volcán facilitó la comprensión de la intensidad emocional y les permitió visualizar con claridad el paso de la “explosión” hacia la calma, favoreciendo su autoconciencia emocional. Asimismo, el uso del semáforo emocional y la respiración en

cuatro tiempos evidenció avances en la interiorización de estrategias de autocontrol, ya que los alumnos participaron activamente y mostraron comprensión del proceso de detenerse, respirar y actuar.

Durante la actividad, pude notar que los alumnos utilizaron el dibujo como una herramienta de reflexión emocional más profunda que en sesiones anteriores, empleando colores, símbolos y contrastes para representar sus estados internos. Esto me permitió reconocer el impacto del arte como medio pedagógico para el desarrollo socioemocional, especialmente en el manejo de emociones intensas como el enojo, en sintonía con planteamientos que destacan el valor de las actividades artísticas para expresar y comprender emociones complejas.

No obstante, también identifiqué que, aunque los alumnos comprenden las estrategias de regulación emocional, aún requieren acompañamiento para aplicarlas de manera autónoma en situaciones reales de conflicto. Esto me lleva a reflexionar sobre la importancia de dar continuidad a este tipo de actividades, reforzando de manera constante las estrategias de autocontrol y autorregulación dentro de la dinámica cotidiana del aula.

A nivel personal, esta sesión fue muy significativa para mí, ya que me sentí satisfecha y orgullosa al observar los avances de mis alumnos a lo largo del proyecto. Me generó emoción ver cómo lograron expresar sus emociones con mayor seguridad y aplicar estrategias para regularlas.

También sentí tranquilidad al percibir el clima de confianza que se fue construyendo con el tiempo y una profunda sensación de logro al ver reflejado el impacto de la intervención. Esta experiencia fortaleció mi confianza como docente en formación y reafirmó mi compromiso con la educación emocional.

Como docente en formación, esta última sesión reafirmó la relevancia de integrar la educación emocional de manera sistemática en la práctica pedagógica, reconociendo que el desarrollo socioemocional es un proceso gradual que requiere guía, empatía y constancia. Considero que el proyecto permitió avances significativos en la autoconciencia, la regulación emocional, la empatía y la convivencia del grupo, y me deja

como aprendizaje profesional la necesidad de seguir generando espacios seguros, reflexivos y creativos que favorezcan el bienestar emocional y el desarrollo integral de los alumnos.

SESIÓN 10. GALERÍA DE EMOCIONES

Total de alumnos: 32

La sesión dio inicio con un momento de apertura enfocado en el reconocimiento emocional, en el cual pregunté a los alumnos: ¿Cómo se sienten el día de hoy? La mayoría expresó sentirse feliz, mientras que algunos mencionaron estar cansados. Este primer acercamiento permitió generar un ambiente de confianza y disposición, favoreciendo que los alumnos comenzaran a identificar y verbalizar sus emociones, lo cual es fundamental en el desarrollo socioemocional. Tal como lo menciona Bisquerra (2005, p. 24) “el reconocimiento de las emociones propias es la base para el desarrollo de la conciencia emocional”.

Posteriormente, les expliqué que realizaríamos la última actividad del proyecto de arte emocional, la cual consistía en la elaboración de un cuadro en lienzo donde representarían la emoción que habían sentido con mayor frecuencia durante la semana. Esta actividad generó gran entusiasmo, ya que para muchos de ellos era una experiencia nueva trabajar con este tipo de material, lo cual incrementó su motivación y participación.

Asimismo, es importante destacar que la estrategia de las artes plásticas, por sí sola, tiene la capacidad de influir y transformar los estados de ánimo en las personas. Cuando este tipo de actividades logra despertar el interés, la motivación y el compromiso personal de los alumnos, se convierte en un medio efectivo para canalizar emociones, favorecer la expresión personal y propiciar sensaciones de bienestar. De esta manera, el proceso creativo no solo cumple una función artística, sino también emocional, ya que permite a los estudiantes conectar con lo que sienten y generar cambios positivos en su estado de ánimo a partir del esfuerzo y la implicación individual.

Antes de iniciar, se establecieron acuerdos sobre el uso del material, el trabajo en equipo y la limpieza del espacio. Este momento fue clave, ya que permitió evidenciar avances en la autorregulación de los alumnos, quienes lograron respetar turnos, esperar indicaciones y organizarse mejor, mostrando un progreso en comparación con sesiones anteriores.

Durante la actividad, los alumnos exploraron distintas formas de expresión utilizando colores, trazos y técnicas diversas, reflejando su mundo emocional de manera creativa. Asimismo, se observó un ambiente de colaboración y apoyo mutuo, donde compartían materiales, se ayudaban y se motivaban entre sí. Por ejemplo, algunos alumnos brindaban apoyo a un compañero que no se sentía muy seguro con su pintura, expresándole comentarios como “tú puedes” o “está muy bonita tu pintura”, lo cual fortalecía su confianza. De igual manera, entre ellos se ofrecían sugerencias para mejorar sus trabajos, mencionando ideas como “ten, este color de pintura le quedaría mejor”, además de que se pasaban los botes de pintura de manera solidaria, favoreciendo así un ambiente de trabajo cooperativo. Este tipo de experiencias favorece la empatía, tal como lo señala CASEL (2023, p. 25) al destacar la importancia de las interacciones sociales para el desarrollo socioemocional.



Figura 32

Alumnos participando en una actividad de pintura en equipo.

Comparten materiales y exploran libremente colores y técnicas para expresar sus emociones. Se evidencia un ambiente de convivencia y apoyo mutuo, favoreciendo la empatía y el trabajo colaborativo. Asimismo, esta actividad se llevó a cabo en el área de comedores de la escuela, un espacio al aire libre, lo cual tuvo un impacto positivo en los alumnos, ya que al no encontrarse dentro del aula se mostraron más relajados, participativos y motivados.

El cambio de entorno favoreció su creatividad, permitió una mayor libertad de expresión y redujo la sensación de rigidez asociada al trabajo en el salón de clases, promoviendo así una experiencia más dinámica y significativa.



Figura 33

Uso de distintas técnicas como salpicado y mezcla de colores

En la imagen se observa donde el alumno expresa emociones de manera libre y creativa. Se evidencia la exploración artística como medio de comunicación emocional.



Figura 34

Mano de un alumno con restos de pintura.

Lo que evidencia la exploración sensorial y el involucramiento directo en el proceso creativo. Esto refleja cómo el arte permite una expresión emocional espontánea y significativa a través del cuerpo.



Figura 35

Alumna utilizando pintura y sus manos para crear una composición.

Refleja la exploración sensorial y la expresión libre de emociones mediante el color y la forma. Se evidencia el uso del arte como medio de comunicación personal.

Uno de los momentos más significativos del proyecto fue la Galería de las emociones, la cual representó el cierre de todo el proceso trabajado a lo largo de varias sesiones.

Este momento fue especialmente relevante porque permitió a los alumnos visualizar de manera concreta el resultado de su esfuerzo, reconociendo sus avances tanto en la expresión artística como en la identificación y manejo de sus emociones.

Además, la galería funcionó como un espacio de valoración y reconocimiento, donde cada estudiante tuvo la oportunidad de compartir su trabajo y sentirse escuchado y apreciado por sus compañeros y padres. Esto fortaleció su autoestima y sentido de pertenencia al grupo. También favoreció la reflexión, ya que al observar las producciones de los demás, pudieron comprender que todos experimentan emociones distintas y válidas.

De igual manera, este cierre dio sentido al proyecto en su totalidad, ya que no solo se trató de crear obras, sino de construir un proceso emocional y colectivo. La Galería de las emociones permitió integrar lo aprendido, consolidar vínculos entre los alumnos y generar una experiencia significativa que trascendió lo académico, impactando en su desarrollo personal y social.

En un primer momento, cuando se entregaron las invitaciones, los alumnos mostraron gran emoción al saber que sus padres asistirían a observar sus trabajos. Este hecho les dio un sentido de propósito y orgullo, ya que no solo estaban creando para sí mismos, sino también para compartir con los demás.

La entrega de invitaciones resultó significativa porque permitió involucrar a las familias en el proceso educativo, fortaleciendo el vínculo entre la escuela y el hogar. Además, funcionó como un elemento motivador para los alumnos, ya que al saber que su trabajo sería observado y valorado por sus seres cercanos, se comprometieron más con la actividad y pusieron mayor empeño en sus producciones. Asimismo, este momento favoreció el desarrollo de habilidades socioemocionales, como la anticipación, la responsabilidad y la autoestima, al sentirse reconocidos y tomados en cuenta dentro de un evento importante. De esta manera, la entrega de invitaciones no solo cumplió una función organizativa, sino que también aportó sentido, intención y relevancia al proyecto en su conjunto.



Figura 36

Invitaciones elaboradas para la Galería de las emociones.

Este recurso favorece la participación y el vínculo entre escuela y familia.



Figura 37

Materiales, reconocimientos y producciones organizadas para la presentación de la Galería de las emociones.

Se evidencia la planeación y el cuidado en la preparación del evento. Este proceso fortalece el sentido de logro y la valoración del trabajo realizado.

El día del evento, inicialmente experimenté cierta incertidumbre y desánimo, ya que a la hora indicada no habían llegado muchos padres de familia. Sin embargo, poco a poco comenzaron a llegar, lo cual transformó completamente el ambiente y generó en mí una sensación de satisfacción y tranquilidad, al ver que la asistencia iba aumentando y que el esfuerzo invertido en la organización del evento estaba siendo valorado por la comunidad escolar. La actividad comenzó con la intervención de la psicóloga, quien brindó una plática dirigida a los padres de familia sobre la importancia de reconocer y gestionar sus propias emociones para poder acompañar de manera adecuada a sus hijos. Durante esta participación, se abordaron aspectos clave como la atención a las necesidades emocionales de los niños, la importancia de no invalidar sus sentimientos y algunas estrategias para favorecer su desarrollo emocional.

La actividad comenzó con la intervención de la psicóloga, quien brindó una plática dirigida a los padres de familia sobre la importancia de reconocer y gestionar sus propias emociones para poder acompañar de manera adecuada a sus hijos. Durante esta participación, se abordaron aspectos clave como la atención a las necesidades emocionales de los niños, la importancia de no invalidar sus sentimientos y algunas estrategias para favorecer su desarrollo emocional.

No obstante, durante el desarrollo de la plática se pudo observar que la participación de los padres de familia fue limitada. A pesar de que la psicóloga invitada empleó diversas preguntas detonadoras y situaciones contextualizadas con la intención de generar reflexión y propiciar el diálogo, la mayoría de los asistentes se mantuvo en una postura pasiva. En distintos momentos, la especialista formulaba preguntas abiertas relacionadas con experiencias cotidianas en el hogar, buscando que los padres compartieran sus opiniones o vivencias; sin embargo, en repetidas ocasiones no se obtenían respuestas, generándose silencios prolongados.

Si bien hubo algunos momentos en los que ciertos padres lograron empatizar con los planteamientos, esto no siempre se tradujo en una participación, ya que dicha empatía se manifestaba más a través de gestos o expresiones no verbales que mediante intervenciones orales. Esta dinámica evidenció una comunicación mayormente unidireccional, centrada en la exposición de la psicóloga, sin que se estableciera un verdadero intercambio de ideas o retroalimentación por parte de los asistentes.

Lo anterior permite interpretar que los padres de familia asumieron un rol de oyentes, limitando su participación a la escucha, sin involucrarse de manera directa en la construcción del diálogo. Esta postura pasiva podría estar relacionada con diversos factores, como el temor a evidenciar prácticas personales, la inseguridad para expresar sus opiniones en público o la falta de confianza en el espacio. Asimismo, también puede influir la ausencia de una cultura de participación en este tipo de encuentros, lo cual representa un área de oportunidad para fomentar estrategias que promuevan mayor apertura, interacción y compromiso por parte de las familias en futuras intervenciones.



Figura 38

La participación de los padres de familia en una plática sobre la gestión de las emociones.

Fortalece el vínculo entre escuela y familia y favorece el acompañamiento emocional de los alumnos.

Posteriormente, se dio paso a la inauguración de la galería. Se seleccionaron alumnos como maestros de ceremonia, quienes dieron una breve introducción, fortaleciendo su seguridad y habilidades de expresión oral. Cabe destacar que esta presentación se realizó frente a toda la comunidad escolar, lo cual representó un reto significativo para los estudiantes, ya que implicó hablar ante un público amplio. Esta experiencia contribuyó a reforzar su confianza, desenvolvimiento y capacidad para expresarse en un contexto formal.

Además, este momento favoreció a la comunidad escolar en su conjunto, ya que permitió sensibilizar a los asistentes sobre la importancia de las emociones en la vida cotidiana. Al escuchar a los alumnos y observar sus trabajos, tanto estudiantes como docentes y padres de familia pudieron reflexionar sobre lo que otros sienten, cómo expresan sus emociones y la relevancia de validarlas. Esto promovió la empatía, el respeto y la comprensión entre los miembros de la comunidad, fortaleciendo la convivencia y generando espacios más conscientes y abiertos al diálogo emocional.



Figura 39

Presentación de los trabajos realizados por los alumnos durante la Galería de las emociones.

Padres de familia y comunidad escolar recorren y observan las producciones. Este espacio favorece el reconocimiento del trabajo de los estudiantes y fortalece su autoestima.

Durante el recorrido por la galería, se generó un ambiente muy emotivo. Los alumnos guiaban a sus padres para mostrarles sus trabajos, explicando qué emoción representaron y su significado. Este proceso de verbalización es fundamental, ya que, como menciona Goleman (1995, p. 56) “nombrar las emociones facilita su comprensión y regulación”. Se pudo observar el orgullo en los alumnos al ver que sus padres reconocían su esfuerzo, así como la emoción de los padres al descubrir cómo sus hijos expresan sus sentimientos a través del arte. Este tipo de experiencias fortalece el vínculo afectivo y la autoestima.



Figura 40

Alumnos explicando sus producciones a padres de familia y docentes durante la Galería de las emociones

Asimismo, la exposición permitió el reconocimiento social del trabajo realizado, lo cual coincide con lo planteado por García del Pino (2017, p. 2), quien destaca que la socialización de producciones artísticas fortalece la seguridad emocional y el desarrollo integral de los alumnos.

Además, la galería evidenció que “el arte funciona como un lenguaje emocional que permite comunicar sentimientos de manera no verbal” tal como lo menciona la Carbajal (2025, p. 3).



Figura 41

Trabajos realizados por los alumnos expuestos en la Galería de las emociones.

En las pinturas se evidencia la diversidad de formas, colores y trazos utilizados para expresar sus sentimientos. Esta actividad favorece el reconocimiento y valoración de sus producciones.



Figura 42

Alumno interactuando con el espacio de la galería.

En la imagen se observa a un alumno interactuando con el espacio de la galería, mostrando entusiasmo y seguridad al participar en la actividad, lo que refleja la apropiación del proyecto y la expresión de emociones de manera libre.



Figura 43

Alumnos interactuando y observando las producciones expuestas

En la imagen se observa a los alumnos interactuando y observando las producciones expuestas durante la Galería de las emociones, favoreciendo el intercambio de ideas y el reconocimiento de emociones propias y de otros.



Figura 44

Alumnos junto a la docente en formación

En la imagen se observa a algunos alumnos del grupo junto a la docente y un integrante de la comunidad, participando en la Galería de las emociones. Este momento refleja la convivencia, el sentido de pertenencia y el cierre significativo del proyecto.

En la imagen se observa a un grupo de alumnos y docentes que acudieron a observar la Galería de las emociones, mostrando interés y participación en las actividades realizadas. Este tipo de interacción fortalece la convivencia escolar y el reconocimiento del trabajo realizado.



Figura 45

Grupo de alumnos y docentes que acudieron a observar la Galería de las emociones.

En la siguiente tabla se presenta la interpretación de la interacción grupal y de la comunidad observada durante las actividades, considerando la manera en que los alumnos colaboran, se apoyan y participan en el entorno escolar

Tabla 14

Interpretación de la interacción grupal y de la comunidad

Figura	Autor
	García del Pino (2017) explica que las artes plásticas son un medio fundamental para que los niños expresen sus emociones, ya que, a través de elementos como el color, las formas y los materiales pueden representar lo que sienten de manera simbólica. Esto es especialmente importante porque muchas veces los niños no logran expresar sus emociones con palabras, por lo que el arte se convierte en una forma de comunicación que les permite exteriorizar su mundo interior, comprender sus sentimientos y favorecer su desarrollo emocional.
	García del Pino (2017) señala que el uso de diferentes técnicas artísticas, como la mezcla de colores y la experimentación con materiales, permite a los niños expresar sus emociones de manera libre y creativa. A través de estas experiencias, los alumnos no solo exploran el arte, sino que también encuentran una forma de comunicar lo que sienten, favoreciendo su desarrollo emocional y su capacidad de expresión personal.



García del Pino (2017) menciona que la experimentación directa con materiales artísticos permite a los niños involucrarse de manera activa y sensorial en el proceso creativo, favoreciendo una expresión emocional más espontánea. A través del contacto físico con la pintura y los materiales, los alumnos no solo crean, sino que también sienten y canalizan sus emociones, fortaleciendo su desarrollo emocional y su conexión con lo que expresan.



García del Pino (2017) señala que el uso de materiales como la pintura permite a los niños expresarse de manera libre, utilizando el color y las formas como medios para comunicar sus emociones. A través de la experimentación sensorial, los alumnos logran representar lo que sienten, convirtiendo el arte en un medio personal y significativo de comunicación emocional.



García del Pino (2017) señala que la organización y presentación de las producciones artísticas permite que los alumnos reconozcan el valor de su trabajo, fortaleciendo su autoestima y motivación. Además, este tipo de procesos favorece que los estudiantes se sientan orgullosos de sus logros y le den significado a lo que han creado.



Gordillo (2024) señalan que la participación de las familias en procesos educativos, especialmente en temas emocionales, es fundamental para fortalecer el desarrollo socioemocional de los alumnos, ya que permite un acompañamiento más integral y coherente entre la escuela y el hogar.



García del Pino (2017) menciona que la exposición de los trabajos artísticos permite que los alumnos reciban reconocimiento social, lo cual fortalece su autoestima y les da mayor valor a sus producciones, favoreciendo su desarrollo emocional.



Goleman (1995) señala que cuando los alumnos expresan y nombran sus emociones, desarrollan una mayor comprensión de lo que sienten y fortalecen su inteligencia emocional. Este proceso también contribuye a su seguridad personal y a una mejor comunicación con los demás.



García del Pino (2017) menciona que la exposición de las producciones artísticas permite que los alumnos valoren su propio trabajo y el de los demás, fortaleciendo su autoestima y reconociendo la diversidad de formas de expresar emociones a través del arte



Goleman (1995) señala que la participación y la expresión libre de emociones fortalecen la confianza en uno mismo y el desarrollo de la inteligencia emocional, permitiendo que los alumnos se sientan seguros al expresar lo que sienten y al interactuar con su entorno

	Bisquerra (2009) señala que la socialización de experiencias emocionales y el intercambio entre alumnos favorecen el desarrollo de la empatía y la conciencia emocional, ya que permite reconocer y comprender tanto las propias emociones como las de los demás
	Gordillo et al. (2024) señalan que los espacios de convivencia e interacción en el contexto educativo fortalecen el sentido de pertenencia y el bienestar emocional de los alumnos, al propiciar un ambiente positivo y significativo que favorece su aprendizaje
	Gordillo (2024) señalan que la participación de la comunidad educativa en actividades escolares fortalece la convivencia, el reconocimiento del trabajo realizado y la construcción de un ambiente emocional positivo para los alumnos

En esta etapa del proyecto se logró el desarrollo integral de diversas competencias en los alumnos, evidenciando avances significativos tanto en el ámbito socioemocional como en el artístico.

En el plano socioemocional, los estudiantes fueron capaces de identificar emociones propias y ajenas, lo que favoreció el reconocimiento de sus estados internos y la comprensión de los sentimientos de los demás. Asimismo, comenzaron a regular emociones como el enojo, la frustración y el miedo mediante estrategias artísticas, lo cual representa un avance importante en su proceso de autorregulación emocional.

De igual manera, se observó una mejora notable en la convivencia, ya que los alumnos mostraron mayor empatía, respeto y disposición para trabajar de manera colaborativa. Este cambio en la dinámica grupal evidencia que el proyecto no solo impactó en lo individual, sino también en la construcción de un ambiente más armonioso y positivo dentro del aula.

En el ámbito artístico, los alumnos utilizaron elementos como colores, formas, volumen y trazos para expresar emociones, logrando comunicar ideas y sentimientos a través de la pintura, el dibujo y la escultura. Además, participaron activamente en producciones tanto individuales como colectivas, fortaleciendo su creatividad, imaginación y seguridad para expresarse.

Estos resultados coinciden con los planteamientos de la arteterapia, que reconoce el arte como un medio eficaz para la expresión emocional, el desarrollo de la empatía y la mejora de la convivencia. En este sentido, el proyecto permitió evidenciar que la integración del arte en el aula no solo favorece el aprendizaje significativo, sino también el desarrollo integral de los alumnos, atendiendo tanto sus necesidades cognitivas como emocionales.

Desde mi experiencia como docente en formación, este proyecto representó un gran reto, ya que implicó mucho trabajo, dedicación, organización y varias noches de desvelo y estrés para poder llevar a cabo cada una de las actividades de manera adecuada. Hubo momentos en los que me sentí cansada, abrumada e incluso con incertidumbre sobre si lograría cumplir con todos los objetivos planteados; sin embargo, no dejé de esforzarme, porque tenía claro el propósito de brindar a mis alumnos una experiencia significativa.

A lo largo del proceso, pude observar cómo los alumnos fueron evolucionando no solo en su forma de trabajar, sino también en su manera de expresarse, convivir y gestionar sus emociones. Ver estos avances fue sumamente gratificante, pues me permitió confirmar que el esfuerzo invertido estaba teniendo un impacto real.

La galería de las emociones, en particular, fue uno de los momentos más significativos para mí. Me sentí profundamente emocionada y satisfecha al ver a mis alumnos orgullosos de sus trabajos, explicando sus producciones y compartiendo con sus padres lo que habían aprendido. También experimenté nervios al inicio, especialmente por la asistencia de las familias, pero conforme avanzó el evento este se transformaron en tranquilidad y alegría al observar la respuesta positiva de la comunidad.

A nivel personal, este proyecto me hizo sentir orgullosa de mí misma al reconocer todo lo que fui capaz de lograr a pesar del cansancio y las dificultades. Me permitió fortalecer mi confianza como docente en formación y desarrollar mayor sensibilidad, empatía y compromiso hacia el bienestar emocional de mis alumnos.

En esta línea, distintos autores señalan que la educación emocional no solo impacta en los estudiantes, sino también en el desarrollo personal y profesional del docente, al favorecer la empatía, la conciencia emocional y la construcción de relaciones positivas.

Esta experiencia no solo incidió en mi práctica docente, sino también en mi crecimiento personal, ya que comprendí que enseñar no solo implica transmitir conocimientos, sino también acompañar emocionalmente a los alumnos, generar espacios seguros y brindarles herramientas para comprender y expresar lo que sienten. Esta visión coincide con planteamientos que destacan la importancia de la inteligencia emocional tanto en el aprendizaje como en las relaciones humanas dentro del contexto educativo.

Reafirmo la importancia de trabajar la educación emocional dentro del aula de manera constante, ya que contribuye a la formación de alumnos más conscientes, empáticos y capaces de convivir de manera armónica. Este proyecto me deja como aprendizaje la necesidad de seguir diseñando e implementando estrategias que integren lo emocional y lo académico, favoreciendo así el desarrollo integral de los estudiantes.

3.0 DESARROLLO, REFLEXIÓN Y EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE MEJORA

3.1. Proceso de desarrollo y reflexión de la intervención

La intervención se estructuró en ciclos de trabajo que articularon la identificación, expresión y regulación de las emociones con el uso de recursos artísticos y estrategias socioemocionales. A lo largo del proceso se observó un cambio progresivo tanto en los alumnos como en mi propia práctica docente, pasando de un trabajo centrado en el reconocimiento básico de las emociones a experiencias más profundas de reflexión, autorregulación y convivencia.

En las primeras sesiones, como “¿Qué siento hoy?” y “Colores que hablan”, el énfasis se colocó en la identificación y expresión de emociones básicas, así como en la creación de un clima de confianza y seguridad emocional. Los alumnos comenzaron reconociendo emociones como alegría, tristeza, miedo, calma o enojo, y las representaron a través del autorretrato emocional, la observación de obras de arte y el uso del color, la forma y el trazo. En esta etapa se fortaleció el vocabulario emocional y la capacidad de comunicar lo que sentían, mientras que la autorregulación se encontraba aún en un nivel inicial, centrada más en la toma de conciencia que en la aplicación de estrategias específicas.

Conforme avanzó la intervención, las sesiones se orientaron hacia la exploración de emociones complejas y situaciones de la vida cotidiana, vinculando el trabajo emocional con experiencias reales de los alumnos. A través de actividades como “Modelando mis emociones”, “Cuando me enojo...”, “Lo que hago cuando tengo miedo” y el “Mural de mis emociones en la naturaleza”, los estudiantes empezaron a profundizar en emociones como la ansiedad, el enojo y el miedo, reflexionando sobre sus detonantes, su intensidad y las formas de expresarlas de manera simbólica. El arte mediante dibujo, pintura y escultura se consolidó como un medio accesible y significativo para exteriorizar sentimientos difíciles de verbalizar, lo que favoreció una comprensión más profunda de su mundo interno.

Paralelamente, se observaron avances importantes en la convivencia y la empatía. En diversas sesiones se trabajó el reconocimiento de las emociones de los otros, la escucha activa y el apoyo entre pares. Actividades como “¿Cómo se siente mi compañero?”, la

resolución de conflictos a partir de situaciones reales y la construcción conjunta de acuerdos de convivencia mostraron que los alumnos comenzaron a ponerse en el lugar de los demás, a validar sentimientos ajenos y a proponer soluciones más pacíficas ante los desacuerdos. Si bien surgieron momentos de conflicto, discusiones por la organización del trabajo o intentos de protagonismo, estos episodios se convirtieron en oportunidades para practicar el diálogo, la negociación y la cooperación.

En relación con la autorregulación, el proceso transitó desde un nivel casi inexistente hacia una regulación guiada cada vez más consciente. Estrategias como la respiración en cuatro tiempos, el uso del semáforo emocional, los momentos de relajación con sonidos de la naturaleza, la imaginación guiada y rituales simbólicos (como la caja del “monstruo de los miedos” o la metáfora del volcán que se apaga) ayudaron a los alumnos a comenzar a controlar la intensidad de sus emociones. En las últimas sesiones, algunos estudiantes verbalizaron de manera explícita que utilizarían la respiración para calmarse y, en al menos un caso observado en el recreo, fue posible constatar la transferencia de esta estrategia a una situación real de conflicto, lo que indica un avance significativo en la interiorización de herramientas de regulación.

No obstante, la autorregulación emocional autónoma se mantiene en proceso de consolidación. Aunque los alumnos comprenden las estrategias y son capaces de aplicarlas en contextos guiados, todavía requieren acompañamiento docente para trasladarlas de forma constante y espontánea a su vida cotidiana. De manera similar, el trabajo colaborativo, si bien mejoró en términos de respeto, participación y sentido de pertenencia, continúa presentando retos relacionados con la organización, la distribución de tareas y la aceptación de las ideas de otros, aspectos que demandan seguimiento.

Desde la reflexión docente, el proceso de intervención permitió tomar conciencia de la importancia de generar ambientes seguros, estructurar actividades con intencionalidad socioemocional y reconocer que el desarrollo emocional de los alumnos es gradual y no lineal. A lo largo de las sesiones experimenté emociones diversas nerviosismo, frustración, cansancio, alegría, satisfacción y orgullo que me llevaron a analizar mi propia forma de acompañar, de mediar en los conflictos y de sostener emocionalmente al grupo.

La experiencia me hizo ver que la educación emocional impacta tanto en los alumnos como en la figura docente, pues exige autocuidado, autorregulación y una actitud reflexiva permanente sobre la práctica.

En conjunto, el proceso de desarrollo y reflexión de la intervención muestra que la propuesta basada en el arte y en estrategias socioemocionales favoreció avances claros en la identificación, expresión y regulación guiada de las emociones, en la empatía y en la convivencia, al tiempo que evidenció la necesidad de seguir profundizando en la autorregulación autónoma y en el fortalecimiento del trabajo colaborativo. Estos aprendizajes se convierten en base para la mejora continua de la práctica docente y para el diseño de futuras intervenciones orientadas al desarrollo socioemocional del alumnado.

3.1.1 Evaluación del proceso de intervención

A partir del diagnóstico inicial se identificó que la mayoría de los alumnos se encontraba en un nivel “En proceso” en el desarrollo de habilidades socioemocionales, especialmente en la identificación, expresión y regulación de emociones, así como en la convivencia y el trabajo colaborativo. En las primeras actividades se observó que varios estudiantes presentaban dificultades para verbalizar lo que sentían, resolver conflictos de manera pacífica y colaborar en equipo; reaccionaban de forma impulsiva, mostraban poca tolerancia a la frustración, tenían problemas para escuchar y respetar las opiniones de sus compañeros y, en algunos casos, evitaban participar o expresar emociones frente al grupo. También se identificaron conflictos interpersonales, actitudes de exclusión y escasa empatía entre pares.

Tras la implementación de la intervención didáctica basada en estrategias artísticas para la gestión emocional, se observaron avances significativos en distintos aspectos socioemocionales. Uno de los progresos más evidentes fue el desarrollo de la capacidad para identificar y reconocer sus emociones. A través de actividades como el autorretrato emocional, la pintura, el modelado y la interpretación de obras artísticas, los alumnos comenzaron a reconocer emociones como alegría, tristeza, enojo, miedo, tranquilidad y

ansiedad, comprendiendo que todas son válidas y forman parte de la vida cotidiana, además de relacionar colores, formas y trazos con distintos estados emocionales.

Asimismo, se fortaleció de manera importante la expresión emocional. Si al inicio varios alumnos mostraban dificultad para comunicar lo que sentían, a lo largo de las sesiones encontraron en el arte una forma más segura y creativa de expresarse. El dibujo, la pintura y la escultura funcionaron como medios de comunicación emocional que les permitieron exteriorizar experiencias personales, emociones y pensamientos de manera simbólica, lo que favoreció que estudiantes más reservados comenzaran a participar y a compartir situaciones relevantes de su vida en un ambiente de confianza y respeto.

Otro aspecto que mostró mejora fue la empatía y la convivencia escolar. Aunque en las primeras sesiones se observaron conflictos, burlas y dificultades para colaborar, conforme avanzó la intervención los alumnos comenzaron a mostrar mayor disposición para escuchar a sus compañeros, respetar turnos de participación y convivir de forma más armónica. Aprendieron a reconocer y respetar las emociones de los demás, desarrollando actitudes de apoyo, solidaridad y sensibilidad emocional, lo que contribuyó a un clima de aula más respetuoso y colaborativo.

Las actividades también favorecieron el fortalecimiento de la autoconciencia emocional, ya que los estudiantes empezaron a reflexionar sobre cómo se sienten y cómo sus emociones influyen en su comportamiento y en la relación con los otros. Mediante la explicación de sus producciones artísticas y las reflexiones grupales, fueron construyendo mayor seguridad emocional y confianza para expresar lo que viven y sienten. Paralelamente, se fortalecieron la creatividad y la expresión artística, pues utilizaron colores, formas, texturas y materiales para representar emociones y experiencias personales, mostrando interés, entusiasmo y motivación, lo que se reflejó en una participación más activa dentro del aula.

En cuanto a la autorregulación emocional, si bien al finalizar la intervención aún se encontraba en proceso, se evidenció un avance respecto al diagnóstico inicial. Los alumnos comenzaron a tomar mayor conciencia de sus reacciones emocionales y a

comprender la importancia de expresar emociones como el enojo, la tristeza o la ansiedad de forma adecuada, evitando recurrir a agresiones o conflictos. Estrategias como la respiración en cuatro tiempos, el semáforo emocional y los espacios de reflexión permitieron dar los primeros pasos hacia una regulación más consciente, aunque todavía con acompañamiento docente.

En términos de cumplimiento de objetivos, se puede señalar que la intervención logró de manera clara el fortalecimiento del reconocimiento y la expresión de las emociones, así como mejoras relevantes en la empatía y la convivencia. La autorregulación emocional autónoma y el trabajo colaborativo se encuentran aún en proceso de consolidación, pero muestran una tendencia positiva respecto a la situación inicial. En conjunto, la propuesta didáctica permitió que los alumnos alcanzaran avances significativos en el reconocimiento, la expresión y la comunicación de sus emociones, convirtiendo el arte en una herramienta que favoreció el bienestar emocional, la participación, la empatía y la convivencia escolar, y contribuyendo a la construcción de un ambiente más seguro, respetuoso y armónico dentro del aula.

Aunque no se logró consolidar plenamente la autorregulación independiente ni el trabajo colaborativo en todos los casos, los resultados obtenidos evidencian el impacto favorable de la intervención y justifican la necesidad de dar continuidad a este tipo de propuestas en ciclos posteriores para profundizar y sostener los logros alcanzados.

3.2 Valoración del perfil de egreso

A partir del informe de prácticas profesionales titulado Aprender a sentir mediante el arte y la creatividad, comprendí que la educación socioemocional es un componente esencial del desarrollo integral de las y los alumnos, pues las emociones influyen directamente en la convivencia, el aprendizaje y la manera en que se relacionan con los demás. Este reconocimiento se articula con el perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Primaria para Escuelas Normales de la SEP (2022) que plantea una formación docente con sentido humanista y centrada en la formación integral del estudiantado.

Asimismo, aprendí a identificar las necesidades socioemocionales de mis alumnos mediante la observación, el diálogo y las actividades artísticas, reconociendo la influencia del contexto familiar y social en su comportamiento y en la forma en que expresan sus emociones. Esto fortaleció mi capacidad para desarrollar una práctica docente situada e incluyente, en consonancia con el perfil profesional de egreso, que destaca la importancia de atender la diversidad de contextos, intereses y niveles de desarrollo emocional de niñas y niños de educación primaria.

Durante la implementación de actividades como el autorretrato emocional, la pintura y los murales, confirmé que el arte constituye una herramienta pedagógica que favorece la expresión emocional, la empatía, la convivencia y la autorregulación. Observé que muchos alumnos logran comunicar sus emociones a través de colores, formas y composiciones, incluso cuando encuentran dificultades para verbalizarlas, lo cual se vincula con el perfil de egreso al resaltar la necesidad de fortalecer el desarrollo socioemocional y promover ambientes de paz, respeto y convivencia sana en el aula.

También aprendí a reflexionar de manera constante sobre mi práctica docente, reconociendo errores, emociones y áreas de oportunidad que surgieron durante las sesiones. Comprendí que el bienestar emocional del docente influye directamente en el clima del aula y en la forma de acompañar a los estudiantes, en coherencia con los rasgos del perfil de egreso que enfatizan el cuidado de sí, la autorregulación emocional y la construcción de relaciones basadas en la cooperación, el respeto y la empatía.

Para finalizar, la realización de este informe de prácticas me permitió fortalecer mis habilidades para diseñar estrategias didácticas creativas y humanistas centradas en el bienestar integral del alumnado. Entendí que la creación de espacios seguros en el aula no solo favorece la expresión emocional, sino que también abre una puerta significativa para el aprendizaje, ya que cuando las y los estudiantes se sienten escuchados, valorados y en confianza, muestran mayor disposición para participar, reflexionar y construir conocimientos. Además, estos aprendizajes socioemocionales trascienden el entorno escolar, pues los alumnos comienzan a aplicar lo aprendido en su vida cotidiana, en sus relaciones familiares y sociales. Por ello, resulta fundamental atender las

emociones desde edades tempranas, ya que esto contribuye a la formación de niñas y niños más seguros, empáticos y capaces de establecer relaciones positivas con los demás, en sintonía con la formación docente que orienta el perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Primaria.

4. CONCLUSIONES

El desarrollo de esta investigación me permitió constatar que la gestión emocional es un eje fundamental en la formación de las y los alumnos de educación primaria, pues se relaciona de manera directa con la convivencia, la participación en el aula y la disposición para aprender. El diagnóstico inicial me mostró que una parte importante del grupo se encontraba en proceso de consolidar sus habilidades socioemocionales y que existían dificultades para reconocer, expresar y regular sus emociones, así como para trabajar de manera colaborativa.

La implementación de estrategias didácticas basadas en el arte me permitió comprobar que recursos como la pintura, el dibujo y la escultura pueden convertirse en vías efectivas para favorecer el reconocimiento y la comunicación emocional. Durante las sesiones observé que muchos alumnos lograron representar lo que sentían mediante colores, formas, gestos y composiciones, lo que les ayudó a exteriorizar experiencias que, en ocasiones, resultaba complejo expresar verbalmente y, al mismo tiempo, a reflexionar sobre sus propias reacciones y las de sus compañeros.

Asimismo, los resultados de la investigación se hicieron evidentes en situaciones cotidianas dentro de la dinámica grupal. Al inicio, varios alumnos presentaban dificultades para expresar lo que sentían, lo que en múltiples ocasiones desencadenaba conflictos y peleas, especialmente durante el recreo. Sin embargo, a lo largo de la implementación de las estrategias, se observó un cambio significativo: los alumnos comenzaron a dialogar, expresar sus emociones y buscar soluciones de manera más pacífica. Un ejemplo claro es el caso de un alumno que constantemente manifestaba frustración, pero no lograba identificar ni verbalizar dicha emoción; actualmente, es capaz de reconocer que se siente frustrado y utiliza la respiración como estrategia para autorregularse. De igual forma, se identificó el caso de una alumna cuyas producciones artísticas se caracterizaban por el uso predominante de colores oscuros como el morado y el gris, asociados a la tristeza que ella misma expresaba sentir. Con el avance del proyecto, no solo mejoró su convivencia con el grupo, sino que también su expresión artística evolucionó, incorporando colores más vibrantes que reflejan un estado emocional más positivo.

Los resultados que obtuve muestran avances en aspectos como la empatía, la escucha, el respeto y la disposición para convivir de forma más armónica. Aunque la autorregulación emocional autónoma y el trabajo colaborativo aún se encuentran en proceso de consolidación, pude notar una evolución favorable apoyada en estrategias como los espacios de reflexión, la respiración consciente y el uso de recursos simbólicos para nombrar y comprender las emociones. Esto me confirma la pertinencia de integrar de manera intencionada la educación socioemocional en la práctica docente cotidiana.

En el plano personal y profesional, este proceso ha sido un aprendizaje profundo. Me permitió reconocer que enseñar implica involucrarme de manera humana en la vida del grupo, afrontar retos, gestionar mis propias emociones como el nerviosismo, la frustración, el cansancio o la satisfacción y transformar esas vivencias en oportunidades para reflexionar y mejorar mi práctica. A través de este proyecto he fortalecido mi sensibilidad, mi empatía, mi capacidad de observación y mi compromiso con una docencia centrada en el bienestar integral del alumnado.

Puedo afirmar que las estrategias didácticas para la gestión de las emociones a través del arte constituyen una propuesta viable, creativa y humanista para atender las necesidades socioemocionales de niñas y niños en educación primaria. Al mismo tiempo, esta experiencia ha significado para mí un paso importante en la construcción de mi identidad docente, al reafirmar mi convicción de que la escuela debe ser un espacio donde se cuide tanto el aprendizaje académico como la dimensión emocional, y donde sea posible formar personas más seguras, sensibles y capaces de relacionarse de manera positiva con los demás.

5. BIBLIOGRAFÍA

Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7–43.

Bisquerra, R. (2009). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona, España: Praxis.

Bisquerra, R. (2009). Modelos de educación emocional. En R. Bisquerra (Ed.), *Psicopedagogía de las emociones* (pp. xx–xx). Madrid, España: Síntesis.

CASEL. (2023). *Marco del aprendizaje socioemocional de CASEL*. Chicago, IL, Estados Unidos: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL).

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), & Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2022). *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe: Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030*. París, Francia: UNESCO.

Domestika. (2024). ¿Qué nos quiere decir «La noche estrellada» de Van Gogh? En *Domestika, blog*. Recuperado de <https://www.domestika.org/es/blog/12332-que-nos-quiere-decir-la-noche-estrellada-de-van-gogh>

Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona, España: Paidós.

Espinoza Arroyo, E., & García Espinoza, M. (2024). Arteterapia como estrategia psicopedagógica para estimular el desarrollo emocional en niños pequeños. *LATAM. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 1875–1889.

García del Pino, E. G. (2017). *El arte de plasmar las emociones* (Trabajo de fin de grado). Universidad de Granada, Granada, España. Recuperado de <https://digibug.ugr.es/handle/10481/46276>

Gardner, H. (2011). *La inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona, España: Paidós.

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona, España: Kairós.

Goleman, D. (2018). *La inteligencia emocional* (ed. actualizada). Barcelona, España: Kairós.

Gordillo, J. M. (2024). El docente como gestor de emociones en ambientes de aprendizajes. *Revista Social Fronteriza*, e234. Recuperado de <https://www.revistasocialfronteriza.com/ojs/index.php/rev/article/view/234>

Jon Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. Nueva York, NY, Estados Unidos: Delacorte.

Jones, S. M., Barnes, S. P., & Doolittle, E. J. (2021). Promoting social and emotional competencies in elementary school. *The Future of Children*, 31(1), 133–152. <https://doi.org/10.1353/foc.2021.0006>

Kandinsky, W. (1996). *De lo espiritual en el arte: Contribución al análisis de los elementos pictóricos*. Barcelona, España: Paidós.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España: Graó.

Mahoney, J. L., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2021). An update on social and emotional learning outcome research. *Phi Delta Kappan*, 102(4), 18–23. <https://doi.org/10.1177/0031721721998148>

Ministerio de Educación de Chile. (2019). *Educar las emociones*. Santiago, Chile: MINEDUC.

Organización Mundial de la Salud. (2022). *World mental health report: Transforming mental health for all*. Ginebra, Suiza: World Health Organization.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2021). *Beyond academic learning: First results from the survey of social and emotional skills*. París, Francia: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>

Secretaría de Educación Pública. (2019). *El desarrollo socioemocional: La base del bienestar*. Ciudad de México, México: Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública. (2020). *Educación socioemocional: Guía pedagógica para docentes de primaria*. Ciudad de México, México: Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*. Ciudad de México, México: Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan y programas de estudio de la Licenciatura en Educación Primaria para Escuelas Normales (Acuerdo 16/08/22, Anexo 5)*. Ciudad de México, México: Diario Oficial de la Federación.

Segura, C. C. (2025, 23 de marzo). Las emociones a través del arte. *Universidad Anáhuac Puebla, blog de educación continua*. Recuperado de <https://puebla.anahuac.mx/educacion-continua/blog/las-emociones-a-traves-del-arte>

UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. París, Francia: UNESCO.

UNICEF. (2021). *Estado mundial de la infancia 2021: En mi mente. Promover, proteger y cuidar la salud mental de la infancia*. Nueva York, NY, Estados Unidos: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Crítica.

Vygotsky, L. S. (2006). *Psicología del arte* (Obra original publicada en 1925). Barcelona, España: Paidós.

Vygotsky, L. S. (2006). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (ed. actualizada). Madrid, España: Ediciones Akal.

6. ANEXOS

Anexo A

Identificación de emociones, sesión 1, intervención diagnóstica.



Anexo B

Análisis del enojo: antes, durante y después, y posibles mejoras en la reacción

Sesión 4: Cuándo me enojo.

ANTES DEL ENOJO	DURANTE EL ENOJO	DESPUÉS DEL ENOJO
¿QUÉ PUDE HACER MEJOR?		

Anexo C

identificación del miedo y estrategias de solución. sesión 5: “lo que hago cuando tengo miedo”

¿QUÉ ME CAUSA MIEDO?	¿CÓMO PUEDO ENFRENTARLO?