



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Las artes plásticas como mediación pedagógica de la autorregulación emocional en niños y niñas del grado transición de la Institución Educativa Ramón Múnera Lopera

Claudia Lorena Moscoso Pérez

Julieth Andrea Franco Álvarez

María Camila Rodríguez David

Trabajo de grado para optar al título en Licenciatura en Educación Infantil

Asesora

Astrid Elena Cano Zapata, MSc Sociología de la Educación

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

Al concluir esta etapa maravillosa, quisiera dedicarle mi trabajo primeramente a Dios, pues ha sido quien me ha sostenido en cada momento, a mi esposo Carlos Granada, porque sin él no habría tomado la decisión de estudiar lo que realmente me apasiona, agradezco su apoyo incondicional, compañía y amor. A mis padres Claudia Pérez y Juan Pablo Moscoso, por todo el esfuerzo que hicieron para que yo pudiera estudiar y sostenerme en la universidad. Claudia Moscoso.

A mi madre, porque su amor y fortaleza que se convirtieron en el horizonte y motor de mi vida. A mi familia y amigos, que me apoyaron y motivaron para seguir adelante. A mis compañeras de carrera, que, a pesar de que la enfermedad me envolvía con constancia en todo este camino, siempre extendieron sus brazos sin condición para apoyarme. Y finalmente a la profesora Astrid, que, ante toda la adversidad de este trayecto final, luchó conmigo y por mí para alcanzar este logro. Julieth Franco.

Dedico primeramente este trabajo a Dios, por concederme la vida, la fe y la fortaleza necesaria para culminar este proyecto. A mi madre, María Magdalena, por el tiempo y esfuerzo que dedicó para ayudarme, a mi padre Juan por siempre confiar en mí, a mi hermano Diego por ser ejemplo de sabiduría en este camino. Este trabajo está especialmente dedicado a mis amados hijos Juan José y Salvador por ser quienes me dieron la motivación e inspiración para superarme cada día. Familia gracias por creer, por acompañarme y por ser parte de este logro. María Camila Rodríguez.

Tabla de contenido

Resumen	7
Abstract.....	8
Introducción	9
1 Planteamiento del problema	12
1.1 Contexto educativo	15
1.2. Focalización.....	19
1.3. Antecedentes.....	21
1.3.1. Las artes plásticas y la autorregulación emocional en los niños y las niñas de educación inicial en el contexto internacional	22
1.3.2. Las artes plásticas y la autorregulación emocional en los niños y las niñas de educación inicial en el contexto nacional	34
1.3.3 Las artes plásticas y la autorregulación emocional en los niños y las niñas de educación inicial en el contexto local	46
1.4. Marco Conceptual	52
1.4.1. Autorregulación emocional como un propósito formativo en la educación inicial	54
1.4.2. Las Artes plásticas como una posibilidad de mediación pedagógica	58
1.4.3. Arte como mediación pedagógica: una acción intencionada en la construcción de experiencias.....	60
2 Justificación	63
3 Objetivos	69
3.1 Objetivo general.....	69
3.2 Objetivos específicos	69
4 Marco Teórico	70
5 Marco Metodológico.....	79
5.1. Enfoque y tipo de investigación	79
5.2. Revisión documental.....	81
5.3. Técnicas de recolección de información.....	82
5.4. Población y muestra.....	85
5.5. Análisis de datos	86

5.6. Criterios de rigor cualitativo	88
5.7. Reflexividad y posicionamiento de las investigadoras	89
5.8. Protocolo ético para el registro audiovisual de menores	90
6 Propuesta pedagógica mediada por las artes plásticas	92
6.1. Actividad pedagógica pintura	92
6.2. Actividad pedagógica modelado	94
6.3. Actividad pedagógica dibujo.....	96
7 Resultados	99
7.1. Autorregulación emocional en la primera infancia	99
7.1.1. Reconocimiento emocional	100
7.1.2. Expresión emocional	101
7.1.3. Control de impulsos	102
7.1.4. Interacción social.....	102
7.3. Arte como mediación pedagógica	104
8 Discusión	106
9 Conclusiones.....	111
10 Recomendaciones.....	113
Anexos.....	115
Anexo 1. Consentimiento informado para padres de familia y/o acudientes del menor	115
Anexo 2. Diario pedagógico intervención 1	117
Anexo 3. Diario pedagógico intervención 2	118
Anexo 4. Diario pedagógico intervención 3	119
Anexo 5. Guía de preguntas para entrevista semiestructurada	121
Anexo 6. Consentimiento informado para docente	125
Anexo 7. Registro audiovisual	126
Anexo 8. Producciones plásticas de los niños y las niñas	129
Anexo 9. Consentimiento informado y autorización institucional para la realización de práctica pedagógica y trabajo de grado	131
Referencias.....	133

Lista de tablas

Tabla 1 Contribuciones, tendencias, enfoques y vacíos identificados en el contexto internacional	32
Tabla 2 Contribuciones, tendencias, enfoques y vacíos identificados en el contexto nacional	44
Tabla 3 Contribuciones, tendencias, enfoques y vacíos identificados en el contexto local	50
Tabla 4 Categorías de la investigación	53
Tabla 5 Principales resultados revisión sistemática de literatura	82
Tabla 6 Protocolo de sistematización de las producciones plásticas	84
Tabla 7 Planeación pedagógica actividad de pintura.....	93
Tabla 8 Planeación pedagógica actividad de modelado	95
Tabla 9 Planeación pedagógica actividad de dibujo.....	97

Lista de figuras

Figura 1 Delimitación geográfica Comuna 3 Manrique.....	16
Figura 2 Institución Educativa Ramón Múnera Lopera	17
Figura 3 Triangulación de información	87
Figura 4 Red asociativa de intervenciones artísticas emocionales	100
Figura 5 Registro fotográfico intervenciones	126
Figura 6 Productos plásticos de los niños y las niñas.....	129

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo analizar de qué manera las experiencias pedagógicas mediadas por las artes plásticas favorecen los procesos de autorregulación emocional en niños y niñas del grado Transición 1 de la Institución Educativa Ramón Múnera Lopera ubicada en la ciudad de Medellín. El estudio se desarrolla en un contexto social caracterizado por situaciones de vulnerabilidad que inciden en las dinámicas emocionales de la infancia, lo que resalta la necesidad de fortalecer estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo socioemocional.

La investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, bajo el diseño de investigación acción pedagógica (IA), que permitió intervenir directamente en el aula mediante la implementación de tres experiencias artísticas (pintura, modelado y dibujo) con un grupo de 31 niños y niñas. Para la recolección de la información se emplearon técnicas como la observación participante, los diarios pedagógicos, la entrevista semiestructurada, el registro audiovisual y el análisis de las producciones plásticas.

Los resultados evidencian que las artes plásticas favorecen el reconocimiento y la regulación de las emociones, permitiendo a los niños y niñas transitar de estados de desborde a procesos de transformación simbólica. Asimismo, se identificó que la autorregulación emocional se construye progresivamente a partir de experiencias pedagógicas intencionadas, donde la mediación del docente cumple un papel fundamental.

Palabras clave: autorregulación emocional, artes plásticas, educación inicial, desarrollo socioemocional, mediación pedagógica

Abstract

This study aims to analyze how pedagogical experiences mediated by visual arts contribute to the development of emotional self-regulation processes in children from Transition Grade 1 at Ramón Múnera Lopera Educational Institution, located in the city of Medellín. The study is conducted within a social context characterized by vulnerability, which directly affects children's emotional dynamics and highlights the need to strengthen pedagogical strategies oriented toward socio-emotional development.

The research is framed within a qualitative approach, under a pedagogical action research (PAR) design, which allowed direct intervention in the classroom through the implementation of three artistic experiences (painting, modeling, and drawing) with a group of 31 children. Data collection techniques included participant observation, pedagogical journals, a semi-structured interview, audiovisual recording, and analysis of children's artistic productions.

The findings show that visual arts promote the recognition and regulation of emotions, enabling children to move from states of emotional overflow to processes of symbolic transformation. Likewise, emotional self-regulation is progressively constructed through intentional pedagogical experiences, where teacher mediation plays a fundamental role.

Keywords: emotional self-regulation, visual arts, early childhood education, socio-emotional development, pedagogical mediation

Introducción

Durante los últimos años, la educación inicial se ha constituido como un escenario fundamental para el desarrollo integral de los niños y las niñas, en tanto en esta etapa se consolidan procesos cognitivos, sociales, afectivos y emocionales que inciden en su trayectoria educativa y en su forma de relacionarse con el mundo. En este sentido, la escuela no solo se configura como un espacio de transmisión de conocimientos, sino como un entorno de socialización, cuidado y construcción de subjetividades, especialmente en contextos marcados por condiciones de vulnerabilidad social.

La presente investigación se desarrolla en la Institución Educativa Ramón Múnera Lopera, grado Transición 1 ubicada en la Comuna 3 del municipio de Medellín, específicamente en el barrio Manrique Oriental, sector El Raizal con 31 niños y niñas. El entorno en el que se encuentra ubicada la institución presenta características sociales complejas que inciden directamente en las dinámicas familiares y comunitarias caracterizadas por la presencia de problemáticas sociales asociadas a la violencia sociopolítica, el desplazamiento forzado, la violencia intrafamiliar y el aumento de hechos delictivos. Según el Proyecto Educativo Institucional (2024), en sectores como el barrio La Cruz se concentra un alto número de familias que han sido víctimas de desplazamiento, despojo, amenazas y otras formas de vulneración de derechos. Estas situaciones se ven agravadas por el temor a denunciar, lo que invisibiliza muchas de estas realidades.

En este contexto, las condiciones de vulnerabilidad social, el desplazamiento, la precariedad económica y las experiencias de violencia no solo afectan a las familias, sino que también se manifiestan en el ámbito escolar, particularmente en los procesos de interacción, convivencia y desarrollo socioemocional de los estudiantes. En el aula de clase, estas realidades se evidencian en conductas asociadas a dificultades en la autorregulación emocional, tales como reacciones impulsivas, llanto frecuente ante la frustración, dificultades para esperar turnos, conflictos entre pares y resistencia a seguir orientaciones.

Estas manifestaciones no pueden ser comprendidas de manera aislada, sino que deben ser analizadas en relación con el contexto social en el que se desarrollan los niños y las niñas. En este sentido, la autorregulación emocional se entiende como un proceso progresivo

mediante el cual los sujetos aprenden a reconocer, expresar y gestionar sus emociones en interacción con otros y con el acompañamiento de docentes.

Desde el campo del desarrollo infantil, autores como Piaget, Vygotsky y Erikson han señalado la importancia de la primera infancia como una etapa clave para la construcción de habilidades socioemocionales. Particularmente, Vygotsky resalta el papel del entorno social y la mediación pedagógica en el desarrollo de estas capacidades, mientras que Erikson plantea que en esta etapa se configura la tensión entre iniciativa y culpa, lo que influye en la manera en que los niños se expresan y se relacionan con su entorno. En coherencia con estos planteamientos, la educación inicial debe propiciar experiencias que favorezcan la expresión emocional y el desarrollo de habilidades de autorregulación.

En consecuencia, se configura una tensión entre las necesidades socioemocionales de los niños y las niñas marcadas por contextos de vulnerabilidad y, por otro, unas prácticas pedagógicas que no siempre favorecen la expresión simbólica ni el desarrollo de la autorregulación emocional. Esta situación plantea la necesidad de repensar las estrategias pedagógicas en la educación inicial a través de las artes plásticas, de manera que respondan de forma más pertinente a las características y necesidades de los estudiantes.

Ante esta realidad, resulta necesario promover mediaciones pedagógicas sensibles, flexibles y contextualizadas que respondan a las particularidades de los niños y las niñas, reconociendo sus formas de comunicación, sus experiencias y sus necesidades socioemocionales. En este sentido, se hace pertinente repensar las estrategias pedagógicas en la educación inicial a través de las artes plásticas, de manera que respondan de forma más adecuada a las características y necesidades de los estudiantes.

En este escenario, las artes plásticas emergen como una alternativa pedagógica significativa, en tanto permiten la exploración sensorial, la creatividad y la expresión simbólica. A través de actividades como el dibujo, la pintura y el modelado, los niños y las niñas pueden representar su mundo interno, comunicar emociones y construir significados sobre sus experiencias, incluso aquellas que no logran expresar verbalmente, pues no solo favorecen el desarrollo creativo, sino que también pueden constituirse en una mediación pedagógica para el fortalecimiento de la autorregulación emocional.

A partir de este panorama, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿cuál es la incidencia de una propuesta pedagógica mediada por las artes plásticas para el

fortalecimiento de la autorregulación emocional en niños y niñas del grado transición? En correspondencia con esta pregunta, el objetivo general de la investigación es analizar de qué manera las experiencias pedagógicas mediadas por las artes plásticas favorecen procesos de autorregulación emocional en niños y niñas del grado Transición 1 de la Institución Educativa Ramón Múnera Lopera. Asimismo, se plantean como objetivos específicos describir las manifestaciones de autorregulación emocional en el aula, diseñar una propuesta pedagógica basada en las artes plásticas e interpretar los cambios que se generan a partir de su implementación.

Esta investigación se justifica en la necesidad de fortalecer procesos de desarrollo socioemocional en la primera infancia, especialmente en contextos de vulnerabilidad social, donde los niños y las niñas enfrentan múltiples factores de riesgo que inciden en su bienestar y en sus procesos de aprendizaje. En este sentido, el estudio aporta a la comprensión de la relación entre contexto, prácticas pedagógicas y desarrollo emocional, así como a la construcción de propuestas educativas más pertinentes y significativas.

El presente trabajo se estructura en varios capítulos que permiten el desarrollo progresivo de la investigación. En primer lugar, se presenta el planteamiento del problema, junto con el contexto educativo, la focalización y los antecedentes a nivel internacional, nacional y local, así como el marco conceptual que sustentan la investigación. En segundo lugar, se desarrollan la justificación y los objetivos que orientan el estudio. En tercer lugar, se expone el marco teórico y metodológico, donde se describen el enfoque, las técnicas de recolección de información, la población y el análisis de datos. En cuarto lugar, se presenta la propuesta pedagógica mediada por las artes plásticas organizada en tres actividades: pintura, modelado y dibujo. Finalmente, se incluyen los resultados, la discusión, las conclusiones y las recomendaciones.

1 Planteamiento del problema

La presente investigación se realizó en la Institución Educativa Ramón Múnera Lopera en el grupo TS01 (Transición). Este grupo está ubicado en la sede homónima, la cual cuenta con 1200 estudiantes, aproximadamente, y presta el servicio educativo desde Transición hasta el grado 11. La sede está ubicada en el barrio El Raizal de la Comuna 3, conocida como Manrique Oriental en la ciudad de Medellín. Este es un sector afectado por problemáticas sociales y familiares que afectan el desarrollo de la personalidad del estudiante.

El contexto social de Manrique presenta diversas problemáticas que inciden en las dinámicas familiares y comunitarias. La Personería Distrital de Medellín para el año 2022 estableció que una de las comunas más afectadas por el aumento de violencia intrafamiliar registrado en los últimos tres años en la ciudad fue la Comuna 3 con 1.039 reportes lo que refleja tensiones en el entorno del hogar y posibles afectaciones en la niñez.

Las anteriores problemáticas sociales están relacionadas con condiciones de vulnerabilidad social como el hacinamiento, la presencia de viviendas en zonas de riesgo, y desplazamiento por grupos armados, como se refleja en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), donde se describe que “...la población que llegó a la Comuna 3, lo hizo principalmente por tres motivos: por motivos de orden público, por motivos familiares, por presiones de grupos armados y por amenazas de delincuencia” P. 10.

Los anteriores factores complejizan aún más el contexto social del sector y deben ser considerados al analizar los procesos educativos y el desarrollo integral de los niños y las niñas que habitan este territorio. En el aula, por ejemplo, se observaron condiciones que se manifiestan en situaciones recurrentes asociadas a dificultades en la autorregulación emocional, evidenciadas en conductas como reacciones impulsivas ante la frustración, llanto frecuente cuando no logran realizar una actividad, dificultad para esperar, conflictos entre pares durante el desarrollo de las actividades y resistencia a seguir algunas orientaciones de la docente. Estas situaciones generan interrupciones en la dinámica del aula, dificultan la convivencia entre los niños y las niñas y afectan el desarrollo de las actividades pedagógicas, evidenciando la necesidad de fortalecer procesos de reconocimiento, expresión y regulación emocional en esta etapa del desarrollo.

En este contexto, la autorregulación emocional se comprende como la capacidad progresiva de los niños y las niñas para reconocer, expresar y gestionar sus emociones en interacción con otros y con el acompañamiento del docente. En la educación inicial, este proceso no se encuentra completamente consolidado, sino que se desarrolla gradualmente a través de experiencias pedagógicas significativas. Desde una perspectiva del desarrollo infantil resulta pertinente revisar planteamientos teóricos que buscan dar explicación de cómo emergen y se consolidan estas capacidades en la primera infancia, en ese sentido, autores como Piaget (1972), Vygotsky (1978) y Erikson (1963) permiten comprender la autorregulación emocional como un proceso complejo que involucra dimensiones afectivas, sociales y cognitivas; así mismo, coinciden en que la etapa preescolar, comprendida entre los 4 a 6 años es fundamental para la construcción de habilidades socioemocionales; durante este periodo, los niños y las niñas amplían sus procesos de socialización, desarrollan el lenguaje como herramienta de mediación y comienzan a regular progresivamente sus emociones. Erikson plantea que en esta etapa se configura la iniciativa frente a la culpa, mientras que Vygotsky (1978) resalta el papel del entorno social y la mediación pedagógica en el desarrollo de estas habilidades.

Teniendo en cuenta lo anterior, estas problemáticas sociales y realidades del territorio no se configuran únicamente en el contexto comunitario, sino que también inciden de manera directa en los diferentes procesos de socialización, participación, autorregulación y desarrollo emocional de los niños y las niñas, pues como se ha nombrado anteriormente, la exposición a contextos enmarcados en factores como la violencia intrafamiliar, tensiones familiares y precariedad social puede generar dificultades en la gestión de emociones como la ira, el miedo o la frustración, afectando la convivencia escolar y los procesos de aprendizaje de los niños y las niñas, sumado a una dinámica pedagógica centrada predominantemente en actividades caracterizadas por la repetición, la reproducción dirigida y la memorización enciclopédica, tales como el coloreado dentro de líneas preestablecidas, el trazado repetitivo de letras, el trabajo con planas y el recorte siguiendo patrones rígidos.

Las anteriores prácticas docentes fueron identificadas a partir de registros en diarios pedagógicos elaborados durante el periodo de observación en las prácticas pedagógicas VIII y IX de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad de Antioquia, desarrolladas en la Institución Educativa Ramón Múnera Lopera durante el segundo semestre de 2025 y el

primer semestre de 2026. Durante este proceso se identificaron, además, situaciones relacionadas con la interacción, la participación y el desarrollo de las actividades en el aula. En dichos diarios se evidencia, por ejemplo, “...la presencia de rutinas marcadas, como el uso repetitivo de plantillas para colorear, pegar o completar, además del libro educativo...”, lo que limita un espacio de expresión simbólica y subjetiva de los niños y las niñas, configurando una dinámica pedagógica centrada en la reproducción y el cumplimiento de instrucciones, y no en la exploración subjetiva de la creatividad. Esta situación se describe en el diario pedagógico como:

[...] la maestra entregó fichas con tres modelos de familias estereotipadas, pidiendo que los niños y las niñas escogieran la más parecida a la suya. Muchos expresaron que no se sentían representados porque les faltaban miembros o los roles de género no coincidían. La docente insistió en que lo importante era colorear ‘la más parecida’, por lo que los niños y las niñas acataron las instrucciones [...]

Este tipo de prácticas limita las posibilidades de expresión simbólica y subjetiva de los niños y las niñas, reduciendo las oportunidades para que representen su mundo interno, expresen emociones y construyan significados sobre sus experiencias, adicionalmente, las actividades y prácticas mecanizadas no solo restringen la creatividad de los niños y las niñas, sino que también invisibiliza la posibilidad para que simbolicen, expresen, sientan y vivan su realidad emocional. Las manifestaciones simbólicas en la primera infancia le permiten a los niños y las niñas representar lo que sienten, darles significado a sus vivencias, reconocer y autorregular sus propias emociones; en consecuencia, cuando en el aula de clase se centra en una ejecución técnica y mecanizada de una tarea, se reducen las oportunidades para los niños y las niñas expresen y comuniquen su mundo interno, comprendan lo que sienten y desarrollen de manera autónoma sus habilidades de autorregulación.

En contraste con estas dinámicas mecanizadas, las artes plásticas pueden comprenderse como experiencias de creación que involucran el uso de diversos materiales, la exploración sensorial y la producción simbólica como el dibujo, la pintura o el modelado, permitiendo a los niños y las niñas representar su mundo interno, expresar emociones y construir significados sobre sus vivencias. En consecuencia, las artes plásticas pueden constituirse en una mediación pedagógica que favorezca procesos de expresión emocional y fortalecimiento progresivo de la autorregulación en la primera infancia.

En este sentido, las experiencias artísticas en la educación inicial pueden constituirse en un escenario pedagógico que favorece la expresión emocional y la construcción de significados sobre lo que los niños y las niñas sienten y viven en su entorno cotidiano. Actividades como el dibujo, la pintura o el modelado permiten que los niños representen simbólicamente sus experiencias, comuniquen emociones que aún no logran expresar plenamente mediante el lenguaje verbal y desarrollen progresivamente habilidades relacionadas con el reconocimiento y la regulación de sus estados emocionales. De esta manera, las artes plásticas no solo promueven la creatividad y la exploración, sino que también pueden convertirse en una mediación pedagógica pertinente para fortalecer procesos de autorregulación emocional en contextos educativos donde los niños y las niñas enfrentan diversas situaciones sociales y familiares.

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) establece dentro de sus condiciones de posibilidad que “los contenidos se aprecian como un medio para el logro de los objetivos. Por tanto, son dinámicos, flexibles, acordes con las condiciones de los estudiantes y del aula y se fundamentan más en los procesos” P. 21, así mismo que para el caso de las estrategias enfocadas en las prácticas de enseñanza “...se enfatiza en el trabajo colaborativo, la indagación, la reflexión...” P. 21; por tanto, se ve como posibilidad la implementación de una propuesta pedagógica basada en las artes plásticas que favorezca la escucha, la expresión simbólica y la autorregulación emocional en los niños y las niñas del grado transición que favorezca un escenario donde se permita el lenguaje expresivo y que le permita a los niños y las niñas procesar, simbolizar y comunicar su mundo interno.

A partir de lo anterior surge la siguiente de investigación: ¿cuál es la incidencia de una propuesta pedagógica mediada por las artes plásticas para el fortalecimiento de la autorregulación emocional en niños y niñas del grado transición?

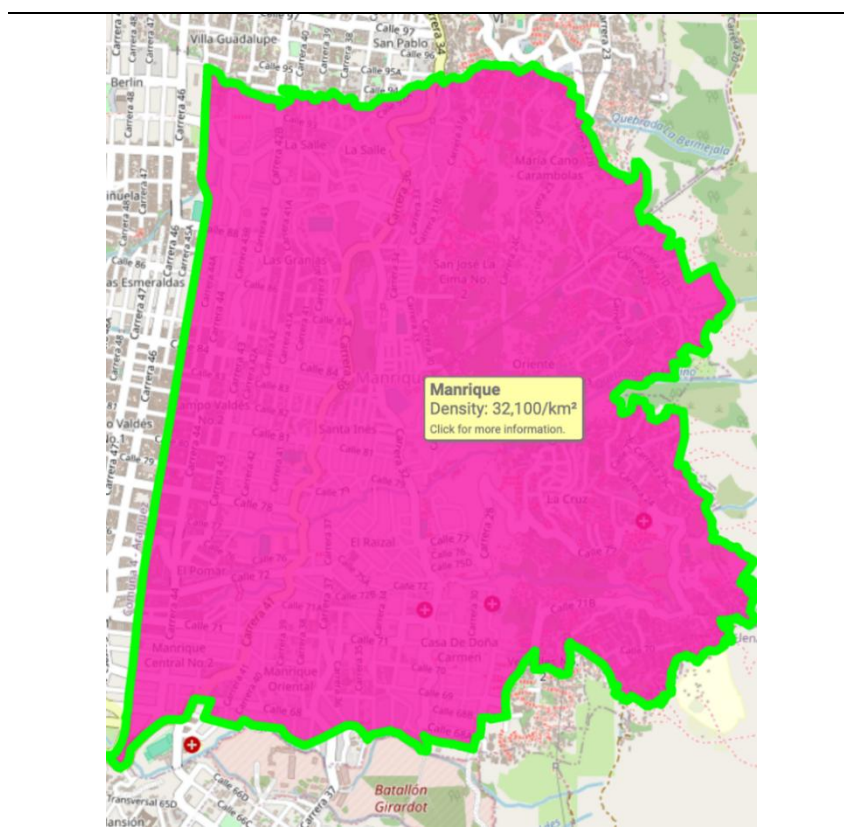
1.1 Contexto educativo

La Institución Educativa Ramón Múnera Lopera es de carácter oficial y, por tanto, pública. Está adscrita a la Secretaría de Educación que, a su vez, es dependencia de la Alcaldía de Medellín, pertenece a la jurisdicción del núcleo educativo 916, está ubicada en la Comuna 3, en el Barrio Manrique Oriental, sector El Raizal. La Comuna 3 Manrique está localizada en la zona nororiental de la Ciudad de Medellín. Sus límites son: al Norte, con los barrios Carpinelo, Aldea Pablo VI, San Pablo y Villa Guadalupe de la Comuna 1, Popular;

al Oriente, con el corregimiento de Santa Elena; al Occidente, con los barrios Berlín, La Piñuela, Las Esmeraldas, Campo Valdés No.1 y Manrique Central No.1 de la Comuna 4, Aranjuez; y al Sur, limita con los barrios La Mansión y Batallón Girardot de la Comuna 8, Villa Hermosa (Si Ciudadanía, Censo DANE, 2018), como se puede evidenciar en la Figura 1:

Figura 1

Delimitación geográfica Comuna 3 Manrique



Nota. Fuente <https://n9.cl/8rdmt> (Imagen tomada de City Population, 2026).

La institución comienza a forjarse como una empresa comunitaria producto del esfuerzo de los vecinos, quienes veían la necesidad de educar a sus hijos. En 1971 inicia su funcionamiento con dos grupos y dos aulas y se le da el nombre de Escuela Rural El Raizal; en 1972 se le nombra oficialmente como Escuela Urbana Integrada Ramón Múnica Lopera, el nombre se toma en memoria a un docente y dirigente sindical del magisterio antioqueño,

quien fue presidente de la Asociación de Institutores de Antioquia (ADIDA), organización sindical que agrupa a aproximadamente 25.000 docentes y directivos docentes en el departamento de Antioquia (ADIDA, s.f.).

Figura 2

Institución Educativa Ramón Múnera Lopera



Nota. Fuente (Archivo personal, 2026).

La Institución Educativa Ramón Múnera Lopera consolidó su estructura actual tras un proceso iniciado en 1997. Tras la desvinculación de la sede Bello Oriente en 2018, la institución opera hoy con dos sedes: Alto de La Cruz (transición y primaria) y la sede principal Ramón Múnera Lopera (ofreciendo desde transición hasta undécimo). Su comunidad se define por una rica diversidad demográfica, integrada principalmente por

familias que han arribado al sector en busca de mejores condiciones de vida o desplazadas por la violencia sociopolítica (PEI, 2024).

En contextos sociales caracterizados por situaciones de vulnerabilidad, violencia o tensiones familiares, los niños y las niñas pueden experimentar diversas emociones asociadas al miedo, la frustración o la inseguridad, lo que puede incidir en sus procesos de socialización, participación y regulación emocional (Shonkoff et.al, 2012). Desde el campo del desarrollo infantil se reconoce que el entorno sociocultural influye significativamente en la manera en que los niños comprenden, expresan y gestionan sus emociones, especialmente durante la primera infancia, etapa en la que estas habilidades aún se encuentran en proceso de construcción. En este sentido, las experiencias pedagógicas adquieren un papel fundamental para ofrecer escenarios que favorezcan la expresión emocional y la elaboración simbólica de las vivencias de los niños y las niñas. Dentro de estas experiencias, las artes plásticas pueden constituirse en una mediación pedagógica pertinente, ya que actividades como el dibujo, la pintura o el modelado permiten representar simbólicamente experiencias, comunicar emociones que aún no logran expresar plenamente mediante el lenguaje verbal y fortalecer progresivamente habilidades relacionadas con el reconocimiento y la regulación de los estados emocionales.

La comunidad educativa de la Institución Educativa Ramón Múnera Lopera se caracteriza por la diversidad de procedencias a través de la historia. Las familias originarias del sector son descendencia de familias que llegaron en diferentes épocas buscando un mejor nivel de vida de la misma ciudad, del campo, pero principalmente como desplazados por la violencia sociopolítica (PEI, 2024).

Estas condiciones sociales, culturales y familiares influyeron en las dinámicas que se presentan en el entorno escolar, particularmente en los procesos de socialización y expresión emocional de los niños y las niñas en los primeros años de escolaridad. En el aula de transición es posible observar situaciones asociadas a dificultades en la autorregulación emocional, tales como reacciones impulsivas frente a la frustración, llanto ante la dificultad para realizar una actividad, conflictos entre pares durante el juego o la realización de tareas y dificultades para esperar turnos o seguir acuerdos colectivos. Estas situaciones generan tensiones en la convivencia escolar y evidencian la necesidad de fortalecer estrategias

pedagógicas que favorezcan la expresión emocional y el desarrollo progresivo de la autorregulación en la primera infancia.

1.2. Focalización

La presente investigación se focaliza en el grupo de Grado Transición 1 de la Institución Educativa Ramón Múnera Lopera¹. El grupo está conformado por 31 estudiantes, de los cuales 18 son niños y 13 son niñas; las edades oscilan entre los 5 y 6 años.

El grupo se caracteriza por ser heterogéneo en términos de desarrollo cognitivo, comunicativo, corporal y socioemocional. Durante el proceso de prácticas se pudo evidenciar diferencias significativas en los niveles de autorregulación emocional, expresión verbal de sentimientos y manejo de normas de convivencia. Algunos niños y niñas presentan dificultades para identificar y expresar adecuadamente sus emociones, manifestando conductas como, por ejemplo: llanto, impulsividad, frustración, entre otras, por su parte, otros muestran mayor capacidad de adaptación a las rutinas escolares.

Teniendo en cuenta lo anterior, el grado de transición constituye una etapa clave para el desarrollo de procesos de autorregulación emocional, ya que corresponde a un momento del desarrollo infantil en el que los niños y las niñas comienzan a reconocer, nombrar y expresar sus emociones en interacción con otros y entre pares. Durante estas edades, que se encuentran comprendidas entre los 4 y 6 años se fortalecen progresivamente habilidades relacionadas con el control de impulsos, la resolución de conflictos entre pares y la adaptación a normas colectivas propias del contexto escolar; en línea con lo anterior, autores como Vygotsky (1978) plantea desde una perspectiva sociocultural que entre los 4 y 6 años la autorregulación emocional se configura a partir de la interacción social y la mediación del lenguaje, favoreciendo su progresiva internalización. Por su parte, Erikson (1963) señala que en la etapa de iniciativa vs. culpa los niños desarrollan autonomía y seguridad emocional, bases fundamentales para la regulación de sus conductas. En este sentido, este periodo del desarrollo se constituye en un momento clave para promover intencionadamente la autorregulación emocional en el contexto educativo.

¹ La Institución Educativa Ramón Múnera Lopera, en su sede principal, cuenta con dos grados de transición. Grado de Transición 1 hace referencia al grado de la jornada de la mañana; Grado de Transición 2 hace referencia al grado de la jornada de la tarde.

La educación inicial reconoce la importancia de generar experiencias pedagógicas que favorezcan la expresión simbólica como el juego, el arte, la música y la interacción social, como medios para acompañar el desarrollo socioemocional y el aprendizaje de estrategias básicas de autorregulación en los niños y las niñas.

El diagnóstico de estas dificultades se sustenta en un proceso de observación sistemática realizado desde el segundo semestre del 2025. Para ello, se han consolidado más de 15 registros en diarios pedagógicos, donde se documentaron situaciones cotidianas relacionadas con el manejo de la frustración, la mediación de conflictos en el juego libre y la respuesta ante instrucciones grupales. El análisis de estas evidencias permitió triangular las conductas recurrentes de impulsividad con la falta de estrategias de comunicación asertiva, otorgando un fundamento empírico a la necesidad de intervenir mediante lenguajes expresivos.

Dado que los registros pedagógicos evidencian un predominio de actividades mecanizadas (fichas y seguimiento de instrucciones), el grupo de Transición 1 se perfila como la población idónea para una propuesta basada en las artes plásticas. Esta mediación no solo busca romper con la rigidez curricular observada, sino ofrecer un canal de expresión simbólica para aquellos estudiantes que, por su etapa de desarrollo o condiciones particulares, encuentran barreras en la expresión verbal, facilitando así el fortalecimiento de la autorregulación emocional desde la sensibilidad y la creación.

Desde el ámbito pedagógico, se observa que las prácticas de aula han privilegiado actividades dirigidas, trabajo por fichas, seguimiento de instrucciones, con menor presencia de experiencias intencionadas orientadas a la exploración artística como mediación para la expresión emocional. Esta situación evidencia la necesidad de fortalecer estrategias pedagógicas que promuevan la sensibilidad, la creatividad y la autorregulación emocional, en coherencia con el enfoque de desarrollo integral propio de la educación inicial.

En este sentido, el grupo de transición se constituye en una población pertinente para la implementación de una propuesta pedagógica basada en las artes plásticas, orientada a favorecer la expresión simbólica, la escucha activa y el fortalecimiento de la autorregulación emocional como dimensión fundamental del desarrollo integral en la primera infancia.

1.3. Antecedentes

Durante los últimos años, el interés por comprender el papel de las artes plásticas como una estrategia pedagógica para el fortalecimiento integral de los niños y las niñas ha cobrado relevancia, pues favorece la expresión simbólica, la comunicación emocional y el desarrollo socioafectivo en la primera infancia dando lugar a múltiples investigaciones en contextos internacionales, nacionales y locales. Dichas investigaciones están enfocadas en comprender los procesos cognitivos, emocionales y sociales que se configuran durante la primera etapa del niño. En ese sentido, las artes plásticas cobran una especial relevancia como una estrategia pedagógica que trasciende la dimensión estética a consolidar un escenario privilegiado para la construcción y desarrollo de la expresión simbólica, la construcción de significado, del ser y saber, y la interacción social.

Diversas investigaciones han señalado que las artes plásticas favorecen la expresión simbólica, la comunicación emocional y el desarrollo socioafectivo en la primera infancia, pues posibilita a los niños y las niñas exteriorizar emociones, sentimientos, experiencias y elaborar vivencias internas a través de lenguajes verbales y no verbales; desde esta perspectiva, elementos como la pintura, el dibujo, la música, el modelado, el arte, la actuación y otras manifestaciones plásticas no solo estimulan la creatividad, sino que también se constituye en un medio para la autorregulación emocional, pues permiten identificar, reconocer, canalizar, y resignificar sus sentidos dentro de un contexto pedagógico intencionado.

Si bien es cierto el creciente interés por las artes plásticas y la autorregulación emocional en los niños y las niñas de educación inicial y su incidencia en el desarrollo socioemocional, persisten vacíos en cuando a procesos de autorregulación emocional en el grado transición, especialmente en contextos escolares concretos. A continuación, se presentan los principales antecedentes investigativos relacionados con las artes plásticas y la autorregulación emocional en los niños y las niñas de educación inicial, organizados en tres niveles: internacional, nacional y local. Esta revisión permite identificar tendencias, enfoques predominantes y vacíos investigativos que fundamentan y orientan el presente estudio.

1.3.1. Las artes plásticas y la autorregulación emocional en los niños y las niñas de educación inicial en el contexto internacional

En el ámbito internacional diversas investigaciones han abordado el papel de las artes plásticas como potencial formativo de niños, niñas y adolescentes en múltiples dimensiones enfocadas en el desarrollo integral como la cognitiva, emocional o socioemocional, creativa o expresiva; si bien es cierto, no todos los estudios analizan de manera directa la autorregulación emocional, sí plantean fundamentos para la comprensión de las artes plásticas como estrategia pedagógica con potencial formativo en el ámbito socioemocional del niño.

Paredes y Tirado (2022) desarrollaron una investigación con 22 estudiantes de bachillerato, entre los 14 y los 16 años, en la Unidad Educativa Pelileo en Ecuador. Esta investigación buscaba implementar las artes plásticas como una estrategia pedagógica para fortalecer la creatividad y el impacto en los procesos cognitivos de los adolescentes, como la atención, la memoria y las habilidades motrices. Si bien esta investigación fue realizada con adolescentes, su inclusión dentro del marco de antecedentes se justifica desde un enfoque conceptual, ya que evidencia el valor de las artes plásticas como mediadoras del desarrollo cognitivo. En este sentido, más allá de la diferencia etaria, el aporte central radica en reconocer las artes plásticas como una herramienta pedagógica pertinente que puede ser adaptada a distintos niveles educativos, incluyendo la educación inicial, donde también se busca estimular procesos cognitivos y creativos, al respecto se menciona que:

[...] se puede tomar en cuenta lo importante que son las artes plásticas para el desarrollo mental y, por ende, el desarrollo de la creatividad, por ser una actividad que requiere de imaginación y habilidad, lo cual, es necesario una visión desinteresada que interprete lo imaginario y lo real con recursos que pueden ser: pintura, arcilla y materiales reciclados moldeables que se dan forma a partir de la manipulación manual, que, en la actualidad, son utilizados para creaciones artísticas plásticas, tomándose en cuenta que las artes plásticas comprenden, la pintura, la pintura mural, el dibujo, el grabado, la cerámica, la escultura, y la arquitectura [...] (p. 79)

Lo anterior, permite destacar la posibilidad de las artes plásticas para representar sentimientos y estados de ánimo, que son expresados de manera flexible y original, como también que las artes plásticas no solo estimulan habilidades cognitivas, sino que permiten la expresión emocional y que se convierten en un elemento fundamental en procesos de autorregulación teniendo en cuenta que:

[...] las artes plásticas puede ser una herramienta fundamental para potencializar a las personas para que sean libres de pensar y crear nuevas alternativas dentro de una sociedad, que en los actuales momentos necesita de personas con capacidades creadoras para un mejor comportamiento social [...] (p. 79)

En consecuencia, la autorregulación emocional puede ser reconocida y representada a través de las artes plásticas, pues se puede identificar a través de elementos como el dibujo o la pintura signos y símbolos que proponen soluciones a eventos cotidianos en el transcurso de la vida emocional y afectiva que son propios del ser humano argumentando que:

[...] sin duda alguna el dibujo se convierte en una actividad que desarrolla y da la posibilidad de adaptar de acuerdo con las necesidades de los estudiantes para visualizar el mundo y las posibilidades de recrear posibles alternativas de solución a problemas, es importante manifestar que el dibujo empleando de manera correcta y con el debido proceso aporta el desarrollo del pensamiento creativo y así genera el interés en las diferentes áreas de estudio [...] (p. 89)

El estudio resalta igualmente el papel del docente como el centro de la orientación metodológica de las actividades artísticas, indicando que el desarrollo creativo requiere de la voluntad de los mismos que tengas pleno conocimiento del área (Paredes y Tirado, 2022), lo que permite comprender principalmente que la experiencia artística adquiere de sentido formativo cuando existe una intervención pedagógica intencionada.

Rezaee; Hoseinikhah; Kian & Kamran (2022) realizaron una investigación enfocada en el análisis de los currículos de educación artística en cinco países: Canadá, Australia, Finlandia, Nueva Zelanda e Irán, teniendo en cuenta los diferentes contextos e identidades

que permean los planes de estudio, lo que resulta significativo para la presente investigación porque sitúa las artes plásticas dentro de los fines formativos de la educación inicial, ya que propone espacios donde se promueva la enseñanza del arte en la infancia, el uso de nuevas tecnologías para mejorar la calidad de las herramientas para la creación artística e invitar a expertos en arte para colaborar con los docentes argumentando que las artes plásticas tienen la habilidad de involucrar, inspirar y generar una experiencia enriquecedora para todos los niños, pues estimulan su imaginación y los animan a desarrollar su creatividad e identidad Rezaee et al. (2022). Esta investigación destaca la importancia de las artes plásticas en seis componentes principales a saber: desarrollo del sentido estético, identificación de la propia identidad, aprendizaje y comunicación con la cultura local y otras culturas, desarrollo del pensamiento creativo y la imaginación, desarrollo de la personalidad y la generación de felicidad y disfrute “[...] objetivos como el bienestar emocional y la convivencia, la sociabilidad, la valoración de los trabajos artísticos y la interacción con artistas han recibido especial atención en los sistemas educativos de Australia, Nueva Zelanda, Finlandia y Canadá [...]”² (p. 2119)

Lo anterior permite reconocer que, si bien se hay convergencia en términos de ideales educativos y artísticos, existen múltiples coincidencias entre los países analizados, especialmente en aspectos como el bienestar emocional, la convivencia, la sociabilidad y la valoración de la expresión artística como parte del desarrollo integral infantil, lo que evidencia que, en diversos sistemas educativos, el arte se vincula explícitamente con el bienestar emocional.

Sin embargo, también se evidencian diferencias significativas, principalmente en el sistema educativo de Irán, por ejemplo, la atención al fortalecimiento de la fe, el conocimiento religioso, la adquisición de virtudes morales y la búsqueda de la perfección humana constituyen objetivos centrales de la educación artística, elementos que no han recibido la misma relevancia en otros contextos.

Torres (2024) analiza el papel de las artes plásticas en el desarrollo cognitivo en la educación preescolar, destacando su potencial como mediadoras del aprendizaje y la expresión emocional, desde una perspectiva teórica, el autor sostiene que la experiencia

² Traducción propia del texto original en inglés.

artística no solo moviliza procesos cognitivos, sino que también incide en la autorregulación emocional y el bienestar infantil. No obstante, su aproximación se centra principalmente en una perspectiva conceptual, lo que limita la evidencia empírica sobre su implementación en contextos educativos concretos. Aun así, el estudio resulta relevante para la presente investigación al fundamentar el valor de las artes plásticas como estrategia pedagógica integral, especialmente en la articulación entre desarrollo cognitivo y procesos emocionales en la educación inicial afirmando que “el arte, desde las primeras manifestaciones creativas de un niño hasta las exploraciones más elaboradas, se presenta como un vehículo inigualable para el enriquecimiento cognitivo” (P. 3955), en consecuencia, el autor menciona que cada expresión artística se constituye en un ejercicio cognitivo, lo que implica que la planificación docente orienta la experiencia como un proceso estructurado de aprendizaje pues “la interacción con el arte facilita la expresión de emociones, promoviendo así la inteligencia emocional, la empatía y la comprensión de los sentimientos de los demás” (P. 3955); de este modo, las expresiones artísticas pueden incrementar la satisfacción emocional, el desarrollo cognitivo y el bienestar psicológico del niño, un aspecto que resulta fundamental para la autorregulación emocional ya que se plantea un vínculo indirecto entre la experiencia artística y los estados emocionales positivos.

Además de las investigaciones previamente mencionadas, también se identifican en el ámbito internacional investigaciones que profundizan en la práctica y en la percepción del docente a través de enfoques metodológicos centrados en el niño y en planes integradores de las artes plásticas dentro del currículo, lo anterior, aporta elementos centrales y relevantes para la comprensión de las artes plásticas en procesos autorregulativos, emocionales y formativos.

Suárez, Calzado y Espada (2025) plantean un análisis sobre las percepciones de los docentes estableciendo una relación directa entre práctica docente y expresión plástica con el objetivo de identificar las percepciones, barreras, necesidades y recursos para la implementación de la expresión plástica dentro del aula de clase. Los autores permiten dar sustento a la importancia de la expresión plástica y las implicaciones directas en la gestión emocional del niño manifestando que “la expresión artística, lejos de ser un complemento curricular, constituye una herramienta clave para el bienestar emocional y el desarrollo integral del individuo” (P. 107), en ese sentido, se resalta la necesidad de un compromiso

institucional para que las artes plásticas no se constituyan en un complemento, sino en un eje central y articulador dentro del currículo que contribuya al favorecimiento de la autonomía, la inclusión y el pensamiento crítico del niño y la niña argumentando que “se evidencia la necesidad de que el profesorado cuente con una formación adecuada que le permita comprender, valorar e incorporar la expresión plástica como un recurso pedagógico de primer orden” (P. 107).

Teniendo en cuenta lo anterior, Suárez, Calzado y Espada (2025) abordan la relación entre práctica docente y expresión plástica principalmente desde la percepción del docente, en consecuencia, se evidencia que la implementación de las artes plásticas en el aula está condicionada por barreras formativas, institucionales y de recursos; si bien el estudio reafirma el valor de la expresión artística como eje para el desarrollo emocional y el bienestar infantil, también pone en tensión su lugar en el currículo, al señalar que aún suele asumirse como un complemento y no como un componente estructural del proceso educativo. Esta perspectiva resulta clave para la presente investigación ya que no solo respalda el potencial pedagógico de las artes plásticas, sino que también problematiza las condiciones reales de su integración, especialmente en lo relacionado con la formación docente y el compromiso institucional necesario para su efectiva implementación.

Por otra parte, Farías, Landázuri y Farías (2025) analizan cómo se puede dar esta transformación de la labor docente a través del enfoque Reggio Emilia. Este enfoque concibe al niño como un sujeto que es protagonista, creativo y competente activo de su aprendizaje, ya que a través de este enfoque se promueve la exploración, la investigación y la expresión mediante múltiples lenguajes, como el artístico, corporal, verbal y simbólico conocidos como “Los cien lenguajes del niño” (Jácome, Salcedo y Cañizares, 2023); el docente, asume un rol de acompañante y de guía fomentando espacios y ambientes que le permitan al niño estimular su curiosidad, creatividad y autonomía; este enfoque valora y visibiliza así mismo la participación de la familia y la comunidad como ejes fundamentales del proceso educativo; en ese sentido, desde la perspectiva de las artes plásticas Farías et al. (2025) plantean que “la metodología Reggio Emilia es aplicable para el enfoque curricular del sistema educativo que pretende mejorar la creatividad del estudiante, pues con esta se pueden desarrollar la teoría y la práctica al mismo tiempo” (P. 486), por tanto, desde este enfoque se motiva a la exploración del niño “se sostiene en un ejercicio educativo a través del cual se motiva a los

estudiantes a que exploren su entorno y expresen todos sus lenguajes comunicativos y cognitivos disponibles” (P. 476). Este enfoque dialoga directamente con la concepción del arte como un lenguaje expresivo, donde el docente se sitúa y asume un rol como mediador y facilitador de experiencias significativas “se caracteriza por poner en su enfoque al niño como actor activo protagonista de su aprendizaje” (P. 477).

Si bien el enfoque Reggio Emilia Farías propuesto por Farías, Landázuri y Farías (2025) fortalece la comprensión del arte como medio de exploración, creatividad y construcción de conocimiento, su implementación plantea desafíos en contextos educativos donde las prácticas tradicionales aún predominan y limitan la autonomía del estudiante, en ese sentido, el aporte del estudio no solo radica en resaltar el potencial de las artes plásticas dentro de un enfoque pedagógico integral, sino también en evidenciar la necesidad de transformar el rol docente y las dinámicas de aula para posibilitar experiencias realmente significativas, lo que resulta pertinente para la presente investigación, al sustentar el valor del arte como lenguaje mediador del desarrollo cognitivo y emocional, en coherencia con prácticas pedagógicas más flexibles y centradas en el niño.

Autores como Brovchak, Starovoit, Likhitska, Todosiienko, & Shvets (2024) evidencian la especial relación e integración sistemática de manifestaciones artísticas como la música, el teatro y las artes visuales a través de un programa “Puentes Creativos” el cual mostró resultados significativos en el bienestar emocional, el fortalecimiento de habilidades sociales y la autorregulación (control conductual) en una investigación que se aplicó con 64 niños entre los 10 y los 11 años de edad “todas las formas de arte implican procesos fundamentales como el juego, la experimentación y la expresión, los cuales son esenciales para el desarrollo integral del niño.”³ (Brovchak et al. P. 4). Los resultados permiten demostrar una relación específica de las artes plásticas y el favorecimiento de los procesos de expresión simbólica, experimentación y reflexión que le permite a los niños y las niñas poder canalizar sus emociones, reconocer sus estados afectivos y regular sus respuestas frente a distintas situaciones escolares “... la integración de la música y las artes visuales en los currículos educativos ejerce un efecto significativo en la inteligencia emocional y la creatividad de los niños”⁴ (Brovchak et al. P. 2), en este sentido, la práctica artística no solo

³ Traducción propia a partir del texto original en inglés.

⁴ Traducción propia a partir del texto original en inglés.

fortaleció la creatividad y el desarrollo cognitivo, sino que incidió directamente en la autorregulación emocional, evidenciada en una mayor capacidad para manejar impulsos, resolver conflictos y mantener la atención en las tareas académicas “no solo funcionan como un medio de expresión emocional, sino también como herramientas para el desarrollo cognitivo”⁵ (Brovchak et al. P. 2).

Brovchak et al. (2024) evidencian, el impacto de la integración sistemática de diversas manifestaciones artísticas en el desarrollo emocional, social y cognitivo de los niños, si bien los resultados destacan mejoras significativas en la autorregulación y la inteligencia emocional, la investigación se centra en un enfoque interdisciplinar del arte, lo que dificulta aislar el impacto específico de las artes plásticas frente a otras expresiones como la música o el teatro; sin embargo, su aporte resulta relevante al reforzar la idea de que la experiencia artística, en sus múltiples formas, constituye un medio eficaz para la canalización emocional y el fortalecimiento de habilidades cognitivas y sociales. En este sentido, contribuye a la presente investigación al sustentar el papel del arte como herramienta pedagógica integral, aunque deja abierta la necesidad de profundizar en el análisis particular de las artes plásticas en contextos educativos específicos.

Las investigaciones revisadas hasta ahora en el ámbito internacional permiten identificar al menos tres tendencias. En primer lugar, las artes plásticas son reconocidas como herramientas pedagógicas que favorecen el desarrollo integral, cognitivo y la expresión emocional del niño, en segundo lugar, la mediación pedagógica vista desde el docente es determinante para que las artes plásticas trasciendan de lo técnico y adquiera un verdadero sentido en el proceso formativo, y por último, las investigaciones hasta ahora analizadas permiten evidenciar una creciente y estrecha relación entre las prácticas artísticas y el bienestar emocional del niño, aunque se requiere ahondar de manera más específica en la autorregulación emocional en educación inicial.

En el caso de Muir & Kervin (2023) realizaron una revisión sistemática de literatura con el propósito de analizar la eficacia de distintas intervenciones orientadas al fortalecimiento de la autorregulación y las funciones ejecutivas en contextos preescolares, en consecuencia, este artículo examina de manera puntual estrategias aplicadas en la primera infancia, etapa en la que se sitúa esta propuesta investigativa mediante la revisión de 85

⁵ Traducción propia a partir del texto original en inglés.

investigaciones publicadas entre el año 2000 y 2020 con una participación total de 12.595 niños y niñas entre los 3 y 6 años de edad. Los autores plantean que la autorregulación se opera al menos en cinco dimensiones: metodológica, motivacional, ambiental, comportamental y temporal, y no como una estructura única, pues la autorregulación emocional y las funciones ejecutivas se constituyen como la base biológica de la preparación escolar, dado que muchas de las competencias necesarias para una transición exitosa al contexto escolar formal como recordar y seguir reglas, mantener la atención, relacionarse con otros y controlar emociones dependen directamente de ella (Muir & Kervin, 2023), argumentando además la necesidad de adoptar un enfoque holístico que atienda simultáneamente la autorregulación y las funciones ejecutivas ya que aumenta la probabilidad de que los niños prosperen y transiten con mayor éxito hacia entornos de aprendizaje más formales "Por lo tanto, al adoptar un enfoque más integral y orientar intencionalmente el desarrollo de la autorregulación y las funciones ejecutivas de manera simultánea, es más probable que se incrementen de forma eficiente y efectiva las capacidades de los niños para desarrollarse plenamente, favoreciendo así su preparación para la transición hacia entornos de aprendizaje más formales" ⁶ (Muir & Kervin, P. 4). Muir & Kervin (2023) señalan que los contextos sociales, emocionales y culturales influyen en las oportunidades que tienen los niños para desarrollar estas habilidades, enfatizando, además, en la necesidad de que los docentes reciban formación sólida en autorregulación y funciones ejecutivas para lograr una implementación pedagógica más efectiva.

Si bien Muir y Kervin (2023) plantean un análisis de alcance amplio, el estudio no profundiza en estrategias pedagógicas específicas que permitan su implementación directa en el aula. Aun así, su aporte resulta relevante para la presente investigación, al sustentar la necesidad de intervenciones educativas intencionadas que fortalezcan la autorregulación desde una perspectiva holística, abriendo la posibilidad de explorar las artes plásticas como una vía concreta para su desarrollo en la educación inicial.

En relación con lo anterior, autores como Öztürk & Karahan (2026) plantea la comprensión de la autorregulación no solo como habilidad del estudiante, sino también como competencia profesional del maestro; al respecto, los autores se fundamentan en la Teoría Cognitivo-Social de Albert Bandura, particularmente en el concepto de "determinismo

⁶ Traducción propia a partir del texto original en inglés.

recíproco”, desde el cual definen la autorregulación como la capacidad de planear, monitorear, evaluar y, si es necesario, reestructurar el propio proceso de aprendizaje

[...] Una parte fundamental de la autorregulación es que el docente brinde a los estudiantes tiempo para pensar, utilizar su creatividad en la generación de ideas y observar los cambios en sus producciones al finalizar el proceso. Esto fortalece la capacidad de los estudiantes para evaluar su proceso de aprendizaje y reconocer sus avances mientras desarrollan habilidades de autorregulación ⁷ [...] (P. 166)

Teniendo en cuenta lo anterior, los docentes que regulan su proceso de enseñanza están mejor preparados para identificar las necesidades y particulares de sus estudiantes, pues pueden ofrecer una retroalimentación más efectiva y generar ambientes seguros de aprendizaje "Los docentes que logran autorregular su proceso de enseñanza están en mejores condiciones de identificar las necesidades de los estudiantes, ofrecer retroalimentación efectiva y crear ambientes de aprendizaje favorables. Una enseñanza efectiva requiere una planificación cuidadosa y la gestión tanto de las variables del aula como de los factores externos" ⁸ (Öztürk & Karahan, P. 154); en ese sentido, las estrategias de autorregulación implementadas por los docentes favorecen el aprendizaje creativo e independiente de los estudiantes, resaltando el papel del pensamiento reflexivo en la mejora de la calidad educativa.

Drake (2023) examinó empíricamente el papel del dibujo como estrategia de regulación emocional en niños y niñas ya que el dibujo se constituye en una de las principales manifestaciones de las artes plásticas en la educación inicial. Los resultados permiten evidenciar que el dibujo mejora el estado de ánimo en el corto plazo, principalmente cuando funciona como estrategia de distracción y no como catarsis emocional, en este orden de ideas, se entiende que el beneficio emocional no proviene simplemente de trazar en el papel, sino del proceso imaginativo que implica pensar en una imagen y plasmarla (Drake, 2023), en cuanto a la autorregulación emocional la investigación resalta que el dibujo puede constituirse en una herramienta eficaz para la regulación afectiva, especialmente en edades tempranas, cuando predominan estrategias de distracción conductual, la autora sugiere indirectamente que el modo en que se orienta la actividad pedagógica influye en sus efectos

⁷ Traducción propia del texto original en inglés.

⁸ Traducción propia del texto original en inglés.

emocionales, por ejemplo, el dibujo libre, que permite imaginar y crear, reflejó mayor efectividad que el dibujo dirigido o la copia de formas, lo cual aporta elementos para reflexionar sobre la intencionalidad pedagógica en el aula. No obstante, el estudio se centra en efectos a corto plazo, lo que limita la comprensión de su impacto sostenido en la autorregulación, sin embargo, aporta a la presente investigación elementos relacionados con la intencionalidad pedagógica en el uso de las artes plásticas y cómo estas inciden de manera directa en sus efectos emocionales, posicionando el dibujo como una estrategia pertinente en la educación inicial.

En el contexto latinoamericano, por ejemplo, autores como Chuquin, Andrade, Carvajal y Núñez (2025) plantean el rol del arte en los procesos de facilitación de la expresión y la comunicación en niños y niñas pequeños argumentando que las artes plásticas le permite a los niños construir significados y desarrollar aspectos afectivos, cognitivos y motores a través de la creación simbólica:

[...] el arte en la infancia se define como el proceso creativo mediante el cual los niños exploran, expresan y comunican sus pensamientos y emociones. Este enfoque no solo abarca la producción de obras visuales, sino también la música, la danza y el teatro, proporcionando un medio integral para el desarrollo personal [...] (P. 76)

En este sentido, el desarrollo emocional y social en niños y niñas se convierte en un aspecto clave de su crecimiento integral, pues influye en cómo se relacionan con los demás y se gestionan sus propias emociones, por ejemplo, durante la infancia en los primeros años de vida, los niños aprenden a identificar y expresar sus sentimientos, lo que les ayuda a desarrollar empatía hacia los demás, las interacciones con familiares, amigos y educadores son fundamentales para construir habilidades sociales, como la cooperación y la resolución de conflictos, participar en actividades grupales, los niños aprenden a compartir y trabajar en equipo, lo que fortalece su sentido de pertenencia Chuquin et al. (2025) teniendo en cuenta que:

[...] las actividades de pintura y dibujo permiten al niño elaborar su propio proceso de liberación personal por la selección de colores. (...) la manifestación plástica colabora con el niño en su desarrollo cognitivo, afectivo y motor, y enriquece su potencial artístico, ayudando a descubrir su mundo natural y cultural [...] (P.78)

Las investigaciones relacionadas con las artes plásticas y la autorregulación emocional en los niños y las niñas de educación inicial en el contexto internacional apuntan a reconocer el papel fundamental de las artes plásticas y su implementación como estrategia pedagógica en el aula ya que favorece el desarrollo integral del niño, estimulando su creatividad y promoviendo la expresión comunicativa y emocional, si bien es cierto, la mayoría de las investigaciones priorizan dimensiones cognitivas y creativas se abre una oportunidad para seguir investigando de manera más específica la incidencia de las artes plásticas, mediadas pedagógicamente, en los procesos de autorregulación emocional en la educación inicial planteando que el impacto del arte en la infancia no depende únicamente de la actividad artística en sí misma, sino de la intencionalidad pedagógica con la que se implementa ocupando un lugar fundamental para la expresión y la comunicación infantil que favorezca el autoconocimiento, la interacción social y el desarrollo emocional.

A continuación, en la Tabla 1 se presentan las principales contribuciones de la literatura identificada en los estudios analizados con relación a las principales categorías de investigación, vacíos, enfoques y/o tendencias metodológicas.

Tabla 1
Contribuciones, tendencias, enfoques y vacíos identificados en el contexto internacional

Categoría	Principales contribuciones	Tendencias investigativas	Enfoques teóricos o metodológicos	Vacíos Investigativos
Autorregulación emocional	Proceso base para la adaptación escolar y social (Muir & Kervin, 2023; Torres, 2024).	Fortalecimiento de habilidades socioemocionales tempranas como cimiento del aprendizaje y la convivencia (Chuquin et al., 2025).	Perspectivas de educación emocional y desarrollo socioemocional integral en la infancia.	Escasez de análisis específicos sobre cómo el arte, como estrategia pedagógica, impacta la autorregulación
	El dibujo se valida como			

	herramienta para gestionar experiencias internas (Drake, 2023).			en el aula inicial.
Artes plásticas y desarrollo infantil	El arte permite representar percepciones y emociones mediante el dibujo, pintura y modelado (Paredes y Tirado, 2022; Suárez et al., 2025).	Consolidación de la plástica como potenciador de procesos cognitivos y simbólicos (Chuquin et al., 2025; Torres, 2024).	Educación artística centrada en el arte como medio de exploración y construcción de conocimiento subjetivo.	Debilidad en la investigación que vincule la plástica con el desarrollo de habilidades autorregulatorias puntuales.
Arte como mediación pedagógica	Rol del docente como mediador de experiencias que fomentan creatividad y participación (Farías et al., 2025)	Inclusión del arte en el currículo como lenguaje para interpretar y comunicar el mundo (Suárez et al., 2025; Farías et al., 2025).	Enfoques contemporáneos como Reggio Emilia, que conciben el arte como lenguaje simbólico esencial.	Falta de estudios sobre la implementación sistemática de la plástica orientada exclusivamente a la autorregulación en preescolar.

Nota. Creación propia a partir de la lectura bibliográfica.

El análisis de la literatura permite evidenciar que, aunque las artes plásticas han sido ampliamente reconocidas como estrategia pedagógica para el desarrollo infantil, aún existen

vacíos investigativos en relación con su potencial para fortalecer procesos de autorregulación emocional en la educación inicial, particularmente en contextos escolares específicos. En este sentido, la presente investigación busca aportar a este campo mediante una propuesta pedagógica basada en las artes plásticas orientada a niños y niñas del grado transición.

1.3.2. Las artes plásticas y la autorregulación emocional en los niños y las niñas de educación inicial en el contexto nacional

En el contexto nacional colombiano, diversos documentos oficiales y técnicos han orientado y reglamentado la educación inicial reconociendo la importancia del arte y del desarrollo integral infantil, como el Documento NO. 21 serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral: el arte en la educación inicial (2014) que destaca las experiencias artísticas como mediadoras de la expresión, la creatividad y la construcción de identidad; Lineamientos curriculares (2018) plantean el desarrollo del niño desde dimensiones interrelacionadas, entre ellas la estética y la socioafectiva; Serie de Lineamientos Curriculares de Preescolar; Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar planteadas por el Ministerio de Educación Nacional (2017); Decreto 2247 de 1997 reglamenta el nivel preescolar enfatizando la formación integral; Documento de Desarrollo Infantil y Competencias (2009) resalta el desarrollo emocional como eje fundamental en la primera infancia; Serie Guías No. 33 Ambientes de aprendizaje para la educación inicial (2016) subraya la importancia de generar espacios que favorezcan la exploración y la expresión; los Derechos Básicos de Aprendizaje para el grado transición (2016) incluyen el reconocimiento y regulación de emociones dentro de los procesos formativos; Documento CONPES 109 de 2007 Colombia por la primera infancia consolida la atención integral como política pública; Ley 115 de 1994; Código de Infancia y Adolescencia o Ley 1098 de 2006; estos referentes normativos evidencian que tanto el arte como la dimensión emocional ocupan un lugar relevante en la educación inicial, lo que sustenta la necesidad de profundizar, desde la investigación nacional, la relación entre las artes plásticas y la autorregulación emocional en los niños y las niñas del grado transición, pues la inclusión, el reconocimiento y la regulación de las emociones dentro de los procesos formativos para el caso colombiano, se evidencia que en la educación inicial no se limita al desarrollo cognitivo, sino que se asume

desde una dimensión socioemocional y como un componente central para el desarrollo integral del niño y la niña, pues promueve el reconocimiento para que expresen sus emociones y aprendan a gestionarlas a través de la interacción entre pares, lo que implica una intencionalidad pedagógica por parte del docente que debe materializarse en una experiencia significativa dentro del aula.

En ese sentido, en el caso colombiano, las artes plásticas se configuran como un escenario ideal para favorecer estos procesos, pues se posibilita no solo la expresión simbólica, sino la canalización de emociones y la construcción de sentido a partir de la experiencia libre y creativa del niño, en consecuencia, fortalecer la autorregulación emocional a través de las artes plásticas no solo responde a una alineación con los lineamientos y orientaciones establecidos en la política educativa nacional, sino a una necesidad formativa.

Al respecto, Parada y Ligarreto (2025) analizaron prácticas artísticas desarrolladas con estudiantes en formación en Educación Infantil de la Pontificia Universidad Javeriana, durante el periodo 2022–2023; los autores sostienen que la educación artística permite comprender a la infancia como una “arquitecta de su propio saber”, reconociendo su capacidad para la creación, la comunicación y la expresión emocional a través del arte, pues el arte no se reduce única y exclusivamente a una actividad instrumental, sino que constituye un espacio de construcción subjetiva y de producción del sentido Parada y Ligarreto (2025). Los autores, señalan además que las experiencias artísticas favorece la relación entre arte y pedagogía mediante la creación de artefactos educomunicativos, lo anterior, posibilita que los procesos en el aula sean cada vez más reflexivos y expresivos; estos elementos resultan relevantes para la presente investigación ya que sitúa las artes plásticas como un medio que potencia las dimensiones no solo emocionales sino también comunicativas del niño, la comprensión de las artes plásticas y su incidencia en procesos de autorregulación emocional en la infancia. A partir de este enfoque de carácter práctico-reflexivo, los resultados destacan el potencial de las experiencias artísticas para fortalecer dimensiones comunicativas y emocionales mediante propuestas educomunicativas; aunque el estudio se sitúa en el ámbito de la formación docente limita su evidencia directa en población infantil, sin embargo, aporta a la presente investigación elementos relevantes al posicionar las artes plásticas como un

medio que favorece procesos expresivos y de autorregulación emocional, y al resaltar la importancia de la intencionalidad pedagógica en su implementación.

Autores como Cuello (2024) plantean estrategias didácticas en el desarrollo de la inteligencia emocional en básica primaria, constituyendo así elementos para el fortalecimiento de habilidades como el reconocimiento y el manejo de las emociones. En ese orden de ideas, las actividades artísticas favorecen espacios de expresión emocional y de interacción entre pares, lo que incide en la convivencia y en el clima escolar, al respecto Goleman (1995) afirma que “la autorregulación es la capacidad de comprender nuestro impulso, estados de ánimo, es decir, es el buscar la estabilidad emocional, la cual logramos al tener el control de nuestras emociones negativas, conciencia de estas para poder expresarlas en forma adecuada” (P.75-76); desde esta perspectiva se respalda la relación entre las artes plásticas y los procesos emocionales en el contexto escolar y sugiere la pertinencia para seguir explorando las artes plásticas como una estrategia para fortalecer la autorregulación emocional en la educación inicial. El estudio se centra en básica primaria y no profundiza en el análisis de estrategias específicas dentro de las artes plásticas limita su transferencia directa a la educación inicial su aporte resulta relevante para la presente investigación al reforzar la relación entre prácticas artísticas y procesos de autorregulación emocional, y al sustentar la necesidad de diseñar propuestas pedagógicas más intencionadas y contextualizadas en la primera infancia.

Teniendo en cuenta lo anterior, Ruales, Lucero y Gómez (2022) analizan la autorregulación emocional desde una perspectiva educativa desde los ejes de emociones y adaptación emocional, si bien la investigación fue desarrollada con estudiantes de 13 a 15 años y jóvenes universitarios en Colombia, Ecuador, México y Perú, resulta relevante para esta investigación ya que se configura en un aporte teórico que sistematiza referentes bibliográficos sobre el concepto de autorregulación en el ámbito educativo, señalando que: “las emociones son parte fundamental de la vida y la sociedad, pues determinan el comportamiento y el pensamiento de las personas” (P. 67). Los autores enfatizan en la necesidad de promover la educación emocional desde edades tempranas, argumentando que “la autorregulación cognitiva implica identificar creencias, pensamientos, ideas y percepciones frente a experiencias personales vividas en los diferentes contextos familiares, escolares y sociales” (P. 69), lo que permite avanzar hacia un mejor convivir.

Desde esta perspectiva Ruales et al. (2022) advierten igualmente que la formación integral debe estar orientada desde tres dimensiones “socio-afectiva, cognitiva y físico-creativa” (P. 70), con el fin de potenciar habilidades personales y sociales que permitan reconocer y controlar las emociones, en consecuencia, se hace necesario poder fundamentar teóricamente la autorregulación como un factor determinante en la convivencia escolar, el rendimiento académico y la adaptación a los contextos educativos, lo cual sustenta la necesidad de generar propuestas pedagógicas que fortalezcan esta dimensión desde la educación inicial.

Teniendo en cuenta lo anterior, Ruales, Lucero y Gómez (2022) abordan la autorregulación emocional desde una perspectiva teórica en el ámbito educativo destacando el papel central de las emociones en la configuración del comportamiento y el aprendizaje, así como la necesidad de promover la educación emocional desde un enfoque integral que articule dimensiones socioafectivas, cognitivas y creativas. Al tratarse de un estudio de carácter teórico y desarrollado con poblaciones de mayor edad, su alcance empírico en educación inicial es limitado, pero su aporte resulta pertinente para la presente investigación ya que ofrece un sustento conceptual sólido sobre la autorregulación como proceso clave en la formación integral, lo que refuerza la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas intencionadas como las artes plásticas.

Por otra parte, López y Arias (2023) analizan cómo las artes plásticas pueden fortalecer la convivencia pacífica, la creatividad, la expresión emocional y la comunicación social afirmando que “el arte favorece la evolución de las habilidades y la comunicación emocional creativa” (P. 7), sosteniendo además que las artes plásticas “no solo son herramientas académicas, sino también una herramienta de juego y de expresión artística” (P. 8), lo anterior, permite comprender la importancia del juego y del aprender haciendo en la primera infancia, pues mediante estrategias artísticas y lúdicas “mejora significativamente la convivencia escolar en los niños” (P. 9) ya que las dinámicas artísticas permiten la transformación de emociones negativas mediante espacios de representación y reconocimiento del otro (López y Arias, 2023), en consecuencia, se evidencia el reconocimiento de las artes plásticas como un puente facilitador para la expresión emocional, la transformación de los conflictos y la construcción de ambientes escolares más sanos y armónicos, en ese sentido, vemos cómo López y Arias (2023) destacan el potencial de las

artes plásticas para favorecer la convivencia, la expresión emocional y la creatividad desde un enfoque lúdico, sin embargo, su aproximación tiende a ser general y poco profundiza en los mecanismos pedagógicos que explican dichos efectos, aun así, su aporte resulta pertinente al reforzar el valor del arte como mediador en la gestión emocional y la construcción de ambientes escolares más armónicos, aspecto relevante para la presente investigación.

En consecuencia, hemos evidenciado en el contexto nacional elementos complementarios que nos permiten plantear una base conceptual y un marco normativo sólido sobre la autorregulación emocional como eje central en los procesos formativos del niño y la niña en etapa inicial, en donde además se vuelve evidente el potencial de las artes plásticas en la primera infancia para el favorecimiento y fortalecimiento de la convivencia y la expresión emocional.

Lucumí, Navarro, Niño y Vega (2025) abordan de manera directa la falta de autorregulación emocional en niños y niñas en nivel jardín que presentaban conductas de agresividad, dificultades para seguir normas, problemas de atención y situaciones frecuentes de frustración. Los autores señalan que “la autorregulación emocional constituye una competencia esencial en el crecimiento holístico de los niños” (P. 8) y la definen como “la capacidad intrínseca de los niños para modular y modificar sus respuestas emocionales y cognitivas según las demandas de situaciones específicas” (P. 12). Lucumí et al. (2025) plantean que la ausencia de esta habilidad autorregulativa podría derivarse en “problemas de atención, impulsividad y dificultad para seguir instrucciones” (P. 19), lo que afecta de manera directa el desempeño escolar y la interacción social. En contraste con las estrategias tradicionales y las estrategias implementadas a través de las artes plásticas, afirman que “las artes plásticas ofrecen un espacio de libertad y exploración donde los niños pueden conectar con su mundo interior y exteriorizar sus sentimientos” (P. 35), promoviendo iniciativa y autonomía, argumentando además que “a través de la pintura y el modelado, los niños (...) tienen la oportunidad de conectarse con sus emociones, identificarlas, conocerlas y regularlas de forma adecuada” (P. 40), en ese sentido, esta investigación plantea de manera empírica que las experiencias mediadas a través de las artes plásticas intencionadas pueden favorecer y prevenir situaciones relacionadas con la frustración, la agresividad y el bajo rendimiento, fortaleciendo el desarrollo socioemocional desde la educación inicial.

Por su parte, Beltrán, Mejía y Conejo (2020) analizan factores que potencian la autorregulación y el aprendizaje significativo en la primera infancia reconociendo que las artes plásticas, el arte y el juego son factores motivacionales esenciales en el proceso de autorregulación del aprendizaje, pues “la motivación como elemento esencial de la autorregulación del aprendizaje se constituye en el impulso para disponerse a aprender” (P. 101); el arte, en consecuencia se convierte en “uno de los elementos motivacionales más importantes cuando se trabaja con población de primera infancia” (P. 97) ya que fortalece la autoestima y el reconocimiento social. Beltrán et al. (2020) sostienen que las estrategias pedagógicas mediadas a través de las artes plásticas y el juego no se limitan únicamente como un eje dinamizador en el aula, sino que se configura en un escenario ideal para los niños, ya que les permite participar de manera activa, colaborativa, significativa y emocional entre pares, por tanto sugieren que “el uso del juego y el arte no solo contribuye a los procesos de interacción y socialización, sino a cautivar su interés y atención” (Beltrán et al., 2020, p. 99), lo cual favorece aprendizajes significativos, la regulación de impulsos en la interacción entre pares y mantener la participación en procesos de control inhibitorio, conciencia emocional y ajuste conductual; paralelamente, los autores plantean que la autorregulación debe promoverse a través de procesos motivacionales cognitivos como el juego, el arte y la libre expresión; metacognitivos como la autorreflexión y la autovaloración y emocionales como la confianza, la seguridad y la autoestima; en ese sentido, se amplía la mirada de la autorregulación más allá del control conductual, integrándola al aprendizaje significativo y al desarrollo multidimensional, aportando fundamentos para comprender que las estrategias artísticas no solo inciden en lo emocional, sino también en la disposición activa frente al aprendizaje.

En línea con lo anterior, autores como Rangel (2023) plantean las artes plásticas como una estrategia pedagógica para el fortalecimiento de habilidades comunicativas orales en niños y niñas de etapa inicial donde se resalta el papel de las artes plásticas como un lenguaje expresivo y transformador, argumentando que las artes plásticas no se debe limitar únicamente a la transmisión de destrezas, sino que debe trascender a un proceso que le permita al niño y la niña poder “reconocer, explorar y plasmar sus ideas y emociones de distintas formas” (Rangel, 2023, P. 24), pues “es por medio del arte que las ideas, inquietudes, emociones y los criterios de la vida se manifiestan” (Rangel, 2023, P. 37) y que las

expresiones visuales “se convierten en un lenguaje del pensamiento de los niños” (P. 38), de este modo, manifestaciones a través de las artes plásticas como la pintura le facilita a los niños y las niñas expresar de manera libre sus emociones, sentimientos, fantasías y deseos, lo que puede incrementar la concentración y la capacidad expresiva, en consecuencia, resulta relevante para la presente investigación ya que aporta una mirada complementaria, al plantear cómo las experiencias plásticas favorecen no solo la expresión emocional, sino también la comunicación, dimensiones que se articulan con el desarrollo socioemocional en la primera infancia.

Hasta ahora, se ha evidenciado que las artes plásticas en el ámbito nacional se han caracterizado por ser parte de estrategias pedagógicas en la educación inicial, no solo para el fortalecimiento de las habilidades emocionales, motivacionales y comunicativas, sino también para promover la autorregulación emocional y el desarrollo integral del niño, si bien es cierto, algunas investigaciones plantean y articulan la relación entre arte y autorregulación, se requiere profundizar en propuestas sistemáticas aplicadas en etapas más tempranas como el grado de transición, y consolidar así estrategias pedagógicas más contextualizadas que permitan analizar y comprender con mayor precisión cómo las experiencias mediante las artes plásticas inciden en la autorregulación de los niños y las niñas en transición.

Ahora bien, con relación a investigaciones relacionadas con las artes plásticas en procesos educativos específicos autores como Hernández (2025) analizan esta posibilidad pedagógica para el fortalecimiento de la lectoescritura en estudiantes con dificultades de aprendizaje a través de una revisión documental entre los años 2015 y 2025 centrada específicamente en educación primaria; si bien no es una investigación con foco en educación inicial, sí resulta relevante a nivel conceptual ya que resignifica el papel de las artes plásticas como un eje integrador dentro del currículo y no como una actividad complementaria. Hernández (2025) plantea que las artes plásticas “no tienen como finalidad la formación de los estudiantes en el campo de la estética o la creatividad”, sino que buscan “fortalecer las competencias cognitivas, del lenguaje, sociales y emocionales” mediante una “amalgama de experiencias sensoriales” donde el pensamiento, emoción y acción se integran (P. 47).

Lo anterior resulta meramente esencial, pues rompe la visión instrumental de las artes plásticas y las ubica como mediadoras integrales dentro del proceso de aprendizaje ya que las artes plásticas se conciben como un “vehículo ideal de motivación interna” (P. 49),

elemento que dialoga con investigaciones que vinculan motivación y autorregulación del aprendizaje. La autora concluye que los niños y las niñas lograron un mayor control emocional, mejor desempeño escolar y menores niveles de ansiedad (Hernández, 2025); no obstante, al tratarse de una revisión documental y no de una intervención empírica de manera directa sí válida teórica y conceptualmente que las artes plásticas potencian las dimensiones cognitivas y emocionales de manera integrada en el niño, lo que resulta relevante para su uso como estrategia pedagógica esencial y no periférica en el grado de transición.

Por su parte, Bravo y Cubides (2020) abordan de manera directa la autorregulación emocional en primera infancia mediada a través de las artes plásticas. Las autoras sostienen que “impulsar la exploración y expresión por medio de diversos lenguajes artísticos (...) resulta fundamental en la primera infancia” (P. 22), pues permite establecer conexiones consigo mismo, con los otros y con el contexto, así mismo, advierten que cuando la familia o la institución desconocen la importancia de la autorregulación, los niños y las niñas, pueden verse expuestos a entornos de violencia o inestabilidad emocional (Bravo y Cubibes, 2020) lo que puede afectar sus relaciones interpersonales y su comportamiento, en ese sentido, la investigación reporta cambios conductuales positivos y mayor control emocional tras la implementación de escenarios de aprendizaje mediados por las artes plásticas, en consecuencia, se evidencia que las artes plásticas pueden transformar comportamientos y promover espacios de participación activa en contextos de vulnerabilidad, reforzando la idea de que las experiencias artísticas pueden ser un medio preventivo y formativo en el desarrollo socioemocional.

Ballesteros y Forero (2020) orientan el diseño e implementación de estrategias de educación emocional mediadas por la lúdica y herramientas tecnológicas, definiendo la regulación emocional como una estrategia dirigida a “mantener, aumentar o suprimir un estado afectivo en curso, con el objetivo de alcanzar una meta y lograr el equilibrio emocional” (P. 12), las autoras sostienen que “la lúdica surge de una necesidad de guiar las acciones del ser humano hacia un bienestar propio” (P. 15) y que constituye un factor determinante en la planeación pedagógica, por tanto, presentan estrategias interesantes como cuentos, canciones y recursos sensoriales, entre otros. Los autores proponen estrategias de educación emocional mediadas por la lúdica y recursos tecnológicos, destacando su potencial para favorecer la autorregulación en contextos preescolares. Si bien el estudio ofrece

orientaciones pedagógicas aplicadas, no profundiza en la articulación específica con las artes plásticas como mediadoras del proceso emocional, pero su aporte es relevante para la presente investigación al evidenciar la importancia de estrategias lúdicas intencionadas en el fortalecimiento de la autorregulación emocional en educación inicial, ya que permite reconocer estrategias lúdicas intencionadas que promueven educación emocional en preescolar para fortalecer la autorregulación emocional específicamente en el grado de transición.

Álvarez (2025) desarrolla una intervención pedagógica basada en el arte literario y plástico para el desarrollo de la conciencia emocional en niños y niñas entre los 3 y los 4 años con el propósito de fomentar el reconocimiento, la expresión y la gestión de cuatro emociones básicas: alegría, tristeza, miedo y rabia mediante una secuencia didáctica claramente intencionada. La autora afirma que “el arte emerge como un recurso que trasciende la expresión creativa y se convierte en un vehículo para explorar y aprender a gestionar las emociones” (P. 12), lo que permite resaltar el potencial de las artes plásticas desde lo formativo y más allá de lo estético, pues los niños y las niñas en etapa inicial enfrentan dificultades en la identificación y verbalización emocional, lo que exige intervenciones educativas deliberadas (Álvarez, 2025), ahora bien, esta investigación desarrolla una intervención pedagógica basada en el arte literario y plástico para fortalecer la conciencia emocional en la primera infancia lo que permite evidenciar su potencial para el reconocimiento y gestión de emociones básicas, sin embargo, su alcance se centra en una intervención específica, lo que limita la generalización de sus resultados a otros contextos educativos, aun así, su aporte resulta significativo para la presente investigación al evidenciar la efectividad de propuestas artísticas intencionadas en el desarrollo de la autorregulación emocional en edades tempranas.

Por su parte, Martínez y Valencia (2021) plantean una mirada desde el desarrollo de la inteligencia emocional mediante las artes plásticas enfocada en la transformación de percepciones de género mediante el fortalecimiento de la inteligencia emocional. Lo anterior aporta elementos conceptuales relevantes al retomar la teoría de las inteligencias múltiples y la distinción entre inteligencia intrapersonal e interpersonal, donde los autores afirman que “la inteligencia no se reduce a un campo de conocimiento” (P. 194), reconociendo además la dimensión emocional como parte constitutiva del desarrollo humano y destacando que la

inteligencia intrapersonal implica ejercicios de autorreconocimiento y que los procesos emocionales inciden directamente en las relaciones sociales (Martínez y Valencia, 2021). En ese sentido, desde la práctica pedagógica, afirman que no existe un instructivo rígido para abordar estas temáticas y que corresponde al maestro “inventar y reinventar estrategias” (P. 200), lo cual le otorga al docente un papel creativo, libre y reflexivo. No obstante, el estudio se orienta principalmente a un enfoque conceptual y no profundiza en estrategias pedagógicas específicas aplicables a la educación inicial. Aun así, su aporte resulta relevante para la presente investigación al sustentar la relación entre artes plásticas e inteligencia emocional, ampliando la comprensión de la autorregulación hacia una dimensión tanto individual como relacional.

Autores como Prada (2024) reflexiona a partir de la articulación de las artes plásticas a través de estrategias como el juego de roles, biodanza, respiración, relajación muscular y música para fortalecer la conciencia y la regulación emocional, lo anterior, permite identificar factores familiares y contextuales que inciden directamente en el desarrollo emocional de los niños y las niñas, tales como la baja autoestima, conflictos familiares y ansiedad; para la autora, la regulación emocional se define como la capacidad de manejar adecuadamente las emociones comprendiendo la relación entre emoción, pensamiento y comportamiento (Prada, 2024), aportando una visión integral y dinámica del concepto, argumentando que “la práctica de la pintura (...) facilita la expresión libre de sus emociones (...) facilitando así su regulación emocional” (P. 100), y que el trabajo socioemocional mediante estrategias como el dibujo, la pintura y la actuación amplía el conocimiento del estado emocional del niño y fortalece el vínculo docente-estudiante (Prada, 2024); lo anterior, resulta particularmente relevante para la presente investigación ya que introduce el concepto de regulación emocional no solo como una competencia individual, sino como un proceso relacionado mediado por el vínculo pedagógico, sin embargo, aunque las artes plásticas hacen parte de la intervención pedagógica estas se integran con múltiples estrategias.

En conclusión, podemos identificar en el ámbito nacional diferentes niveles de aproximación entre las artes plásticas y la autorregulación emocional. Autores como Álvarez (2025) enfatiza en la conciencia emocional de los niños y las niñas mediante secuencias didácticas y estructuradas en primera infancia; Martínez (2021) amplían esta perspectiva bajo una mirada más enfocada en la inteligencia emocional y la incidencia en las relaciones

sociales; Prada (2024) integran múltiples estrategias para fortalecer la regulación emocional en el contexto escolar integrando un diagnóstico familiar; estas investigaciones en el contexto reconocen el papel de las artes plásticas como mediador significativo para fortalecer la autorregulación emocional, sin embargo, no de manera específica en el grado de transición. Lo anterior, evidencia un vacío investigativo relacionado con la necesidad de propuestas pedagógicas centradas específicamente en las artes plásticas como eje metodológico principal y no complementario para promover la autorregulación emocional en educación inicial, particularmente en el grado de transición, lo que permite justificar la pertinencia y originalidad de la presente investigación, al proponer una intervención contextualizada que articule planificación pedagógica, experiencias plásticas intencionadas y análisis sistemático del comportamiento emocional en el aula.

A continuación, en la Tabla 2 se presentan las principales contribuciones de la literatura identificada en los estudios analizados con relación a las principales categorías de investigación, vacíos, enfoques y/o tendencias metodológicas.

Tabla 2

Contribuciones, tendencias, enfoques y vacíos identificados en el contexto nacional

Categoría	Principales contribuciones	Tendencias investigativas	Enfoques teóricos o metodológicos	Vacíos Investigativos
Autorregulación emocional	Definición como capacidad para modular respuestas según la demanda	Prevención de conductas disruptivas como agresividad e impulsividad	Inteligencia emocional, control de impulsos y estabilidad emocional	Limitada investigación sistemática que mida el impacto conductual a largo plazo
	(Lucumí et al., 2025). Eje central del desarrollo	(Lucumí et al., 2025; Bravo y Cubides, 2020).	(Goleman, 1995; Cruz, 2024; Ruales et al., 2022).	exclusivamente en el grado transición.

	integral (MEN, 2017; Ruales et al., 2022).			
Artes plásticas y desarrollo infantil	El arte como construcción subjetiva y producción de sentido (Parada y Ligarreto, 2025). Lenguaje del pensamiento y expresión de inquietudes (Rangel, 2023).	El arte como "vehículo de motivación interna" que reduce la ansiedad (Hernández, 2025; Beltrán et al., 2020).	Perspectiva de infancia como "arquitecta de su saber" (Parada y Ligarreto, 2025) y desarrollo de dimensiones estéticas (MEN, 2018).	Investigaciones que se centran en primaria (Cruz, 2024; Hernández, 2025) o jóvenes (Ruales et al., 2022) y no en etapa inicial.
Arte como mediación pedagógica	Transformación de emociones negativas y mejora de la convivencia (López y Arias, 2023). Fomento de la autonomía y escucha activa (Lucumí et al., 2025).	Uso de secuencias didácticas para gestionar alegría, miedo, tristeza y rabia (Álvarez, 2025; Ballesteros y Forero, 2020).	Mediación intencionada, libre expresión y vínculo docente-estudiante (Prada, 2024; Martínez y Valencia, 2021).	Escasas propuestas que utilicen las artes plásticas como eje único; suelen mezclarse con lúdica, música o TIC (Prada, 2024; Ballesteros y Forero, 2020).

Nota. Creación propia a partir de la lectura bibliográfica.

1.3.3 Las artes plásticas y la autorregulación emocional en los niños y las niñas de educación inicial en el contexto local

En el contexto local en la ciudad de Medellín se ha consolidado un marco normativo y reglamentario orientado a la garantía de los derechos de la primera infancia, particularmente a través del Acuerdo Municipal 54 de 2015, mediante el cual se adopta la Política Pública de Atención Integral a la Primera Infancia; esta política es implementada y articulada principalmente por la Unidad Administrativa Especial Buen Comienzo, entidad adscrita a la Alcaldía de Medellín que plantea los lineamientos para el desarrollo de acciones estratégicas dirigidas a niñas y niños desde la gestación hasta los seis años. Estas acciones se encuentran enmarcadas bajo un enfoque de derechos y en la corresponsabilidad institucional, familiar y social, promoviendo entornos protectores, equitativos y con acceso efectivo a servicios de educación, salud, nutrición y cuidado. En este marco, la política concibe la atención integral como el conjunto de acciones coordinadas para garantizar el goce efectivo de los derechos de los niños y las niñas y promover que alcancen el máximo potencial de su desarrollo y aprendizaje, entendiendo que el desarrollo infantil es un proceso multidimensional que exige intervenciones articuladas, oportunas y contextualizadas a las realidades sociales del territorio, al respecto, afirma que el propósito es “garantizar el desarrollo integral de las niñas y los niños en primera infancia, en el marco de la protección y restablecimiento de sus derechos”, y define la atención integral como “el conjunto de acciones coordinadas para garantizar el goce efectivo de los derechos de los niños y las niñas de primera infancia y promover que alcancen el máximo potencial de su desarrollo y aprendizaje” (Concejo de Medellín, 2015, p. 33).

Teniendo en cuenta lo anterior, en el ámbito local se identifican investigaciones recientes que reconocen las artes plásticas como un mediador del desarrollo socioemocional del niño en la primera infancia; Álvarez (2025) plantea que la primera infancia constituye uno de los momentos más vitales dentro del ciclo de vida de los niños y las niñas, pues se encuentran “más ávidos y más dispuestos” a interactuar con el mundo sensible, valiéndose de múltiples lenguajes para “expresarse de muchas formas, para conocer el mundo y descifrarse” (P. 27). Lo anterior, reconoce la pluralidad expresiva del niño en la infancia, sino que además sitúa la experiencia estética como un proceso donde se fundamente la

comprensión, la emoción y la sensibilidad, en consecuencia, un lenguaje plástico, por ejemplo, se puede configurar como un medio privilegiado ya que se trata de un lenguaje potente que, a través de elementos visuales, posibilita la expresión efectiva de sentimientos (MEN, 2015, p. 28).

Bajo esta perspectiva, autores como González y Segura (2021) sostienen que la educación artística favorece la creatividad, la expresión emocional y la interacción social contribuyendo al desarrollo integral del niño, pues a través del arte se mejoran aspectos como: la motivación, la empatía, el respeto, la expresión, la creatividad, entre otros, y que el aprendizaje es más significativo, activo y motivador, sin embargo, lejos de sus efectos en la motivación o en la dinámica del aula, las artes plásticas se configuran como un mediador del desarrollo socioemocional, en tanto habilita escenarios simbólicos donde la experiencia interna puede exteriorizarse, resignificarse y compartirse con otros. Sánchez (2023) señala que el fomento de las emociones en el contexto escolar contribuye a la formación integral del estudiante, especialmente cuando se articula con el arte y la creatividad como medios de expresión y aprendizaje, en este sentido, el arte se configura como un recurso pedagógico que posibilita la exploración, comprensión y expresión de los estados emocionales en la infancia favoreciendo que los niños y niñas exploren, simbolicen y comprendan sus propios estados afectivos. Tarazona (2022) por su parte, afirma que “cada oportunidad que ofrezcan a los niños y niñas de reconocer y expresar sus emociones desde lo que sucede en su entorno ellos pueden empezar a construir un imaginario de los comportamientos que están bien y los que no” (P. 21), lo cual evidencia la relación entre expresión emocional, construcción de sentido moral y socialización. Fernández, Dufey y Mourgues (2007) indican que la socialización y el aprendizaje ejercen un efecto modulador en la expresión de las emociones desde la infancia temprana, influyendo en la maduración de los mecanismos de regulación afectiva y conductual, lo anterior, implica comprender la autorregulación no solamente como un proceso meramente intrapsíquico, sino como una construcción relacional que se configura en interacción con el entorno y las prácticas pedagógicas dentro del aula; desde esta mirada, el arte y el juego se constituyen en mediaciones significativas, pues “realizan aportes significativos para que los niños y niñas expresen emociones, incluso desde situaciones imaginarias” (P. 47), favoreciendo procesos simbólicos que amplían el repertorio emocional infantil.

Los anteriores planteamientos resaltan que la articulación intencionada entre las artes plásticas, específicamente entre los lenguajes artísticos posibilita que los niños y las niñas “identifiquen y expresen sus emociones” desde una perspectiva integral, potenciando no solo la creatividad y la reflexión, sino también la dimensión socioemocional y las habilidades sociales que hacen parte de su desarrollo integral (P. 48).

Las artes plásticas, lejos de ser un recurso accesorio en la educación inicial, constituyen un dispositivo pedagógico con potencial estructurante en los procesos de expresión y autorregulación emocional en la primera infancia (Álvarez, 2025), ya que no solo resalta el valor expresivo del arte, sino que lo posiciona como dispositivo pedagógico que favorece procesos internos de reconocimiento emocional, en ese sentido, se reconoce que las artes plásticas potencian la dimensión socioemocional y el desarrollo integral, pues “las experiencias artísticas fortalecen la confianza, la empatía y el autocontrol en los niños” (Álvarez, 2025, p. 20), el abordaje entonces tiende a centrarse en la inteligencia emocional de forma amplia, más que en la autorregulación como proceso psicológico específico que implica monitoreo, control y ajuste de la conducta frente a estímulos emocionales. Esta distinción es relevante, pues mientras la inteligencia emocional alude a la comprensión y manejo general de las emociones, la autorregulación supone un componente metacognitivo y conductual que requiere estrategias pedagógicas más intencionadas y sistemáticas.

Ahora bien, investigaciones como la de Vélez (2021) evidencian una consolidación de las artes plásticas como una mediación pedagógica para la expresión, gestión y regulación emocional en la infancia, afirmando que “el arte no solo es experiencia, es comunicación, creatividad y una forma de expresar cómo se percibe el mundo, es la herramienta que sirve para transmitir las emociones, experimentarlas, explorarlas, comprenderlas para calmarlas en los momentos que perdemos el control” (p. 25). Lo anterior vincula de manera significativa la experiencia artística con la capacidad de regulación emocional, ya que, al exteriorizar la emoción, nombrarla y representarla simbólicamente, se inicia un proceso de reconocimiento y posterior autorregulación. No obstante, el estudio se centra en una perspectiva principalmente descriptiva, sin profundizar en las condiciones pedagógicas específicas que potencian estos procesos en el aula. Aun así, su aporte resulta relevante para la presente investigación al sustentar el arte como una mediación pedagógica clave en el desarrollo de la autorregulación emocional en la infancia.

Bustamante (2023) en su experiencia de educación emocional con niños y niñas de 3 a 5 años, sostiene que “regular las emociones para el crecimiento personal y emocional [...] hace referencia a la capacidad de intentar moderar las emociones negativas y potenciar las positivas” (P. 19), y plantea que elementos como el arte, el juego y la literatura favorecen dicho proceso; por su parte, Calderón y Gallego (2017) señalan mejoras en concentración, comportamiento y participación a través de las artes plásticas con niños diagnosticados con TDAH, afirmando que “es a través de las artes plásticas donde se evidencia mayor atención y baja hiperactividad” (P. 45), lo anterior, permite orientar al ámbito comportamental y atencional estableciendo una relación indirecta con la autorregulación, ya que la disminución de la impulsividad y el aumento de la concentración implican procesos de control emocional y conductual mediados por la actividad plástica; esta investigación aborda la autorregulación desde una perspectiva general de la educación emocional, sin profundizar en estrategias pedagógicas específicas que orienten su implementación en el aula, pero resulta relevante para la presente investigación al reconocer el papel del arte y el juego como mediadores en la gestión emocional, lo que sustenta la necesidad de propuestas más intencionadas en la educación inicial.

Alarcón et al. (2020), retoma la afirmación del MEN (2014) al señalar que “a través del arte las ideas, emociones e inquietudes se manifiestan por medio de trazos, ritmos, gestos y movimientos que son dotados de sentido” (P. 34), y que las artes permiten “canalizar y transformar expresivamente la agresividad connatural al ser humano” (MEN, 2014, p. 42), lo anterior resulta ser clave para el contexto ya que plantea la idea del arte como mecanismo de transformación simbólica de la emoción, lo que teóricamente se articula con la noción de autorregulación emocional entendida como la capacidad de redirigir impulsos y reconfigurar estados afectivos. En consecuencia con lo anterior, no se limita a la expresión ni a la modulación, sino que reconoce en el arte una capacidad de resignificación, pues la emoción no solo se exterioriza ni se controla; se reconfigura simbólicamente. Esta investigación resulta relevante ya que plantea elementos que nos permite sustentar el arte como un medio no solo de expresión, sino de resignificación emocional, ampliando la comprensión de la autorregulación más allá del control hacia procesos de reconfiguración afectiva.

Desde una perspectiva crítica, podemos afirmar que en el contexto local aún transita entre una comprensión instrumental de las artes plásticas vistas como un recurso motivador

lúdico; y en una comprensión más compleja que lo reconoce como lenguaje simbólico con potencial estructurante de la subjetividad infantil. Esta tensión constituye precisamente el punto de entrada de la presente investigación, pues no se trata solo de constatar que las artes plásticas favorecen la expresión emocional, sino de analizar cómo, en un contexto específico de transición, dichas prácticas pueden incidir en procesos de autorregulación emocional entendidos como construcción progresiva de control, conciencia y resignificación de la experiencia afectiva.

A continuación, en la Tabla 3 se presentan las principales contribuciones de la literatura identificada en los estudios analizados con relación a las principales categorías de investigación, vacíos, enfoques y/o tendencias metodológicas.

Tabla 3

Contribuciones, tendencias, enfoques y vacíos identificados en el contexto local

Categoría	Principales contribuciones	Tendencias investigativas	Enfoques teóricos o metodológicos	Vacíos Investigativos
Autorregulación emocional	Definida como construcción relacional y moduladora de la conducta (Fernández et al., 2007). Capacidad de moderar emociones negativas y potenciar	Énfasis en la disminución de la impulsividad, la agresividad y el aumento de la concentración (Calderón y Gallego, 2017; Alarcón et al., 2020).	Enfoque de derechos y atención integral (Acuerdo 54 de 2015). Relación entre control inhibitorio y procesos psicológicos específicos (Álvarez, 2025).	Predominio del concepto de "Inteligencia Emocional" general, con falta de foco en la autorregulación como proceso metacognitivo y conductual sistemático.

	positivas (Bustamante, 2023).			
Artes plásticas y desarrollo infantil	El arte como "lenguaje potente" y plural para descifrar el mundo sensible (Álvarez, 2025; MEN, 2015). Mejora la motivación, empatía y respeto (González y Segura, 2021).	Uso del arte para la construcción de sentido moral y socialización (Tarazona, 2022). El arte como herramienta para transmitir y calmar emociones (Vélez, 2021).	Experiencia estética como base de la sensibilidad y la comunicación (Álvarez, 2025). El arte como mediador del desarrollo socioemocional (García & Sierra, 2022).	Persistencia de una visión instrumental (el arte como adorno o distracción) frente a una visión estructurante de la subjetividad.
Arte como mediación pedagógica	Escenario simbólico donde la experiencia interna se exterioriza y resignifica (García y Sierra, 2022). Mecanismo	Implementación de dispositivos pedagógicos (arte, juego, literatura) para explorar estados afectivos (Bustamante,	Corresponsabilidad institucional (Buen Comienzo) y ambientes de aprendizaje para la atención integral (Concejo de Medellín, 2015).	Escasa sistematización de prácticas que analicen cómo el lenguaje plástico incide específicamente en el paso del control externo al

de	2023; García	autocontrol en
transformaci	y Sierra,	Transición.
ón de la	2022).	
agresividad		
(Alarcón et		
al., 2020).		

Nota. Creación propia a partir de la lectura bibliográfica.

1.4. Marco Conceptual

El presente apartado tiene como propósito fundamentar teóricamente los conceptos que orientan la investigación, reconociendo aquellos elementos que permiten comprender la autorregulación emocional, las artes plásticas aplicadas en el desarrollo infantil y el arte como mediación pedagógica en los niños y las niñas del grado de Transición 1 de la Institución Educativa Ramón Múnera Lopera. En este sentido, la construcción del marco conceptual no se limita única y exclusivamente a la definición aislada de categorías, sino que busca establecer relaciones analíticas entre ellas, posibilitando una comprensión integral del fenómeno estudiado.

Desde esta perspectiva, la organización conceptual responde a una lógica interpretativa en la que la autorregulación emocional se configura como categoría central, en tanto constituye el eje de análisis del desarrollo socioemocional en la primera infancia. Por su parte, las artes plásticas y el desarrollo infantil, junto con el arte como mediación pedagógica, se asumen como categorías complementarias que permiten comprender las condiciones, estrategias y experiencias a través de las cuales se favorece dicho proceso en el contexto educativo. Esta distinción no implica una jerarquización rígida, sino una forma de delimitar analíticamente el objeto de estudio aquí propuesto y reconociendo la interdependencia entre las categorías.

Teniendo en cuenta lo anterior, la Tabla 4 propone una organización de las categorías, subcategorías y definiciones que orientan el análisis de la investigación:

Tabla 4*Categorías de la investigación*

Categoría central / complementaria	Subcategorías	Definición
Autorregulación emocional (Central)	Reconocimiento emocional	Proceso mediante el cual los niños y niñas identifican, comprenden, expresan y regulan sus emociones, permitiendo ajustar su comportamiento y favorecer la convivencia y el aprendizaje en el contexto escolar.
	Expresión emocional	
	Control de impulsos	
	Interacción social	
Artes plásticas y desarrollo infantil (Complementaria)	Expresión simbólica	Las artes plásticas se comprenden como un medio de expresión que favorece el desarrollo integral del niño, permitiendo la representación de ideas, emociones y experiencias a través de lenguajes visuales y sensoriales.
	Creatividad	
	Desarrollo cognitivo	
	Desarrollo emocional	
Arte como mediación pedagógica (Complementaria)	Estrategias lúdicas	La mediación pedagógica se entiende como la acción intencionada del docente que, a través de estrategias como el juego, el arte y la didáctica, orienta experiencias significativas de
	Estrategias didácticas	
	Rol del docente	
	Ambientes de aprendizaje	

aprendizaje que favorecen el desarrollo
emocional y cognitivo.

Nota. Creación propia a partir de la lectura bibliográfica.

En consecuencia, asumimos las artes plásticas como una práctica pedagógica con potencial formativo en el desarrollo integral infantil, en tanto posibilitan procesos de expresión simbólica, creatividad y construcción de sentido; la mediación pedagógica se comprende como la acción intencionada del docente que orienta, acompaña y resignifica las experiencias de aprendizaje; y la autorregulación emocional se entiende como un proceso fundamental en la construcción de habilidades socioemocionales durante la primera infancia, sin embargo, más allá de la conceptualización de estas categorías, el valor del presente marco conceptual radica en comprender cómo estas categorías se articulan en la práctica educativa, configurando un entramado en el que la experiencia artística, mediada pedagógicamente, posibilita el fortalecimiento de procesos de autorregulación emocional.

En consecuencia, la mirada comprensiva de estos conceptos no solo permite delimitar el campo teórico de la investigación, sino que también orienta la interpretación de las experiencias pedagógicas desarrolladas, particularmente en el nivel de transición, donde las dimensiones emocional, cognitiva y social se encuentran en constante construcción.

1.4.1. Autorregulación emocional como un propósito formativo en la educación inicial

La autorregulación emocional ha sido ampliamente reconocida como un proceso central en el desarrollo integral infantil, en tanto implica la capacidad de reconocer, comprender y modular las propias emociones en función de las demandas del contexto (Goleman, 1995; Baumeister & Vohs, 2007). Sin embargo, más allá de una habilidad aislada, se configura, por el contrario, como un proceso complejo que articula dimensiones cognitivas, afectivas y comportamentales, estrechamente vinculadas con las funciones ejecutivas y la adaptación social (Muir & Kervin, 2023). En la primera infancia, su desarrollo resulta especialmente relevante, puesto que constituye la base para la construcción de la convivencia, la participación y el aprendizaje en entornos escolares.

Desde esta perspectiva, la autorregulación emocional no puede entenderse como un proceso espontáneo o exclusivamente madurativo, sino como una capacidad que se configura

en interacción con el entorno y que requiere mediaciones pedagógicas intencionadas (Vygotsky, 1978). En este sentido, para operativizar y comprender el alcance de esta categoría en la primera infancia, se proponen cuatro subdimensiones interdependientes que estructuran su análisis y guían la interpretación de la práctica en el aula:

- Reconocimiento emocional: Esta subdimensión se refiere a la capacidad del niño para identificar, etiquetar y dar sentido a sus propios estados afectivos y a los de los demás (Bisquerra, 2015). En el nivel de transición, el reconocimiento no es puramente cognitivo; está ligado a la autoconciencia corporal y perceptiva. Autores como Saarni (1999) señalan que el niño requiere de un vocabulario emocional que le permita nombrar lo que siente (enojo, tristeza, frustración) para evitar que la emoción se traduzca directamente en un desborde conductual. En el marco de las artes plásticas, esta subdimensión se activa cuando el niño, a través de la forma, el color o la textura, logra plasmar y hacer visible un estado interno que inicialmente era difuso.

- Expresión emocional: Entendida como la canalización y manifestación de las emociones a través de diferentes lenguajes (verbal, gestual, corporal y plástico) de acuerdo con el contexto sociocultural (Gross, 1998). En la educación inicial, la expresión libre pero guiada es fundamental; no se trata de reprimir la emoción, sino de encontrar vehículos legítimos para que transite. Drake (2023) destaca que las artes plásticas ofrecen un "espacio seguro" de proyección horizontal donde los niños que aún no consolidan una expresión verbal abstracta pueden exteriorizar dinámicas internas complejas mediante el trazo o el modelado, convirtiendo el soporte artístico en un interlocutor de su mundo afectivo.

- Control de impulsos: Corresponde a la capacidad neurocognitiva y conductual para inhibir respuestas automáticas, tolerar la frustración y postergar la gratificación en función de una meta o una norma compartida (Baumeister & Vohs, 2007). En niños de transición, el control de impulsos está en plena fase de transición desde la regulación externa (dependiente del adulto) hacia la autorregulación. El trabajo con materiales plásticos de textura y resistencia diversa (como rasgar papel, moldear arcilla o esperar el secado de la pintura) exige inherentemente un ejercicio de control motriz y atencional, donde la resistencia física del material actúa como un regulador natural del impulso del niño.

- Interacción social: La autorregulación no ocurre en el vacío; es un proceso situado y relacional. Esta subdimensión abarca la capacidad del niño para ajustar su comportamiento

emocional en situaciones de juego, trabajo cooperativo y diálogo con sus pares y docentes (Vygotsky, 1978). En el aula, las experiencias de co-regulación son el andamiaje donde se aprende la empatía y la resolución de conflictos. Las prácticas artísticas colectivas o los momentos de socialización de las producciones plásticas se convierten en escenarios relacionales donde los niños deben negociar espacios, compartir materiales, escuchar las interpretaciones de los otros y validar perspectivas diversas.

Estas subdimensiones se desarrollan progresivamente a través de experiencias que posibilitan la simbolización, el lenguaje y la regulación compartida del niño; en consecuencia, el rol del docente se torna fundamental y adquiere una posición como mediador que orienta, contiene y resignifica las experiencias emocionales de los niños y las niñas en el aula.

En el contexto educativo, diversos estudios han evidenciado que las experiencias artísticas pueden constituirse en un medio privilegiado para el desarrollo de la autorregulación emocional, al favorecer procesos de expresión, identificación y transformación de las emociones Alarcón et al., (2020), Drake, (2023), en particular, la manipulación de materiales plásticos como el barro o la arcilla ha sido asociada con la canalización de emociones intensas, permitiendo que los niños y las niñas exterioricen, elaboren y resignifiquen sus estados afectivos en un entorno seguro Chuquin et al. (2025), no obstante, estos aportes también evidencian la necesidad de comprender que el efecto regulador del arte no radica únicamente en la actividad en sí misma, sino en la intencionalidad pedagógica que orienta su uso, lo que implica trascender visiones instrumentales o espontaneistas de la expresión artística.

En coherencia con lo anterior, la presente investigación asume la autorregulación emocional como un propósito formativo en la educación inicial, en tanto constituye una condición necesaria para el desarrollo integral de los niños y las niñas. Desde esta perspectiva, se plantea que su fortalecimiento no depende exclusivamente de procesos individuales, sino de la creación de ambientes pedagógicos que promuevan la expresión emocional segura, la interacción social y la construcción de sentido. Así, las artes plásticas, mediadas pedagógicamente, se configuran como una estrategia pertinente para favorecer procesos de autorregulación emocional en el grado transición, al posibilitar experiencias

donde el niño no solo expresa, sino también reconoce, transforma y regula sus emociones en relación con los otros y con su entorno.

En línea con lo anterior, la autorregulación emocional en la infancia no solo implica la modulación de respuestas individuales, sino que se configura en escenarios relacionales donde el niño aprende a interactuar con otros, negociar significados y ajustar su comportamiento en función de normas sociales compartidas Gross (1998). Esto supone reconocer que procesos como el control de impulsos y la interacción social no se desarrollan de manera aislada, sino en dinámicas de co-regulación donde el adulto y el contexto educativo cumplen un papel estructurante. En este sentido, la autorregulación trasciende una mirada centrada en el autocontrol para comprenderse como un proceso situado, influido por factores culturales, sociales y pedagógicos que condicionan las formas en que los niños expresan y gestionan sus emociones en el aula.

Asimismo, resulta pertinente problematizar que, en muchos contextos educativos, la autorregulación emocional ha sido reducida a prácticas de control conductual, priorizando la obediencia y la adaptación sobre la comprensión emocional, en ese sentido, enfoques contemporáneos plantean la necesidad de promover una educación emocional que no solo regule, sino que también legitime y dé sentido a las experiencias afectivas de los niños (Bisquerra, 2015). Desde esta perspectiva, el reconocimiento y la expresión emocional no se limitan a identificar emociones, sino que implican procesos de reflexión y construcción de significado. Este planteamiento resulta clave para la presente investigación, en tanto orienta la comprensión de la autorregulación emocional no como un fin en sí mismo, sino como un proceso formativo que se construye a través de experiencias pedagógicas sensibles, intencionadas y contextualizadas en la educación inicial.

En el contexto de la Institución Educativa Ramón Múnera Lopera, específicamente en el Grado de Transición 1, entendemos la autorregulación emocional como un proceso en construcción que se manifiesta en la forma en que los niños y las niñas comienzan a reconocer, expresar y gestionar sus emociones dentro de un entorno escolar atravesado por dinámicas sociales complejas; más que una habilidad ya consolidada, se evidencia como una capacidad incipiente que requiere mediación constante del adulto y oportunidades pedagógicas intencionadas para desarrollarse. En este grupo en particular, la autorregulación no solo se relaciona con el control de impulsos o la adaptación a normas, sino con la

posibilidad de tramitar emociones como la frustración, el enojo o la tristeza, que emergen tanto de las interacciones en el aula como de experiencias del contexto familiar y comunitario. En este sentido, fortalecer la autorregulación emocional implica generar espacios donde los niños y las niñas puedan simbolizar lo que sienten, encontrar formas de expresión distintas al desborde conductual y construir, de manera progresiva, estrategias para convivir, participar y aprender con otros.

1.4.2. Las Artes plásticas como una posibilidad de mediación pedagógica

En el marco de esta investigación, las artes plásticas se asumen no únicamente como una forma de expresión estética, sino como un campo de experiencia pedagógica en el que convergen procesos cognitivos, emocionales y simbólicos propios del desarrollo infantil. Durante la primera infancia, las producciones plásticas como el dibujo, la pintura, y el modelado no pueden ser reducidas a productos visuales, sino que deben comprenderse como manifestaciones de procesos internos de significación mediante los cuales los niños y niñas organizan, interpretan y comunican su experiencia, en consecuencia, la actividad artística se inscribe dentro de los procesos de construcción simbólica del sujeto Piaget (1972) quien reconoce que el pensamiento infantil se estructura a partir de la función simbólica, permitiendo representar lo ausente, lo vivido y lo imaginado.

Desde una perspectiva más amplia, las artes plásticas se configuran como un espacio en el que se articulan dimensiones del desarrollo que tradicionalmente han sido abordadas de manera fragmentada como la creatividad, la expresión simbólica, el desarrollo cognitivo y el desarrollo emocional que no operan como categorías independientes, sino como procesos interrelacionados que se potencian mutuamente en la experiencia artística. En este sentido, enfoques contemporáneos han señalado que la educación artística contribuye no solo a la estimulación de la imaginación, sino también al desarrollo del pensamiento crítico, la resolución de problemas y la construcción de identidad (Rezaee et al. 2022), sin embargo, más allá de estos aportes, resulta relevante subrayar que el valor del arte no reside exclusivamente en los resultados que produce, sino en los procesos que activa, particularmente aquellos vinculados con la elaboración subjetiva de la experiencia.

Ahora bien, asumir las artes plásticas como un componente del desarrollo integral implica también cuestionar su lugar dentro de las prácticas educativas. En múltiples contextos, estas han sido instrumentalizadas como actividades accesorias, orientadas al

entretenimiento o a la reproducción de técnicas, lo que limita su potencial formativo. Frente a esta visión reduccionista Gardner (2011) plantea que las capacidades artísticas forman parte de un sistema complejo de inteligencias, en el que la sensibilidad estética, la creatividad y la expresión constituyen formas legítimas de conocimiento. Desde esta perspectiva, el arte no solo acompaña el desarrollo, sino que lo estructura, al posibilitar formas de pensamiento no lineales, intuitivas y profundamente vinculadas con la experiencia emocional.

En relación con el desarrollo emocional, las artes plásticas adquieren una relevancia particular al constituirse en un medio privilegiado para la externalización y elaboración de estados afectivos que, en la primera infancia, no siempre logran ser verbalizados. Planteamientos realizados por Drake (2023) evidencian que prácticas como el dibujo pueden incidir en el bienestar emocional infantil, en tanto permiten proyectar, reorganizar y resignificar experiencias internas a partir de la manipulación de materiales plásticos facilitando procesos de canalización emocional, especialmente en relación con emociones intensas como la agresividad, sin embargo, estos aportes también invitan a problematizar la idea de que el arte, por sí mismo, produce efectos formativos, enfatizando que su potencial depende de las condiciones de mediación pedagógica en las que se inscribe.

En este sentido, el carácter formativo de las artes plásticas no radica exclusivamente en la actividad artística, sino en la intencionalidad pedagógica que orienta su implementación. La experiencia artística se configura como un escenario de mediación en el que el docente no solo propone actividades, sino que acompaña, interpreta y resignifica las producciones infantiles, posibilitando procesos de reflexión sobre lo vivido. Así, el arte se desplaza de una lógica de producción hacia una lógica de sentido, en la que la interacción, el diálogo y la interpretación adquieren un lugar central. Esta perspectiva permite comprender que el desarrollo cognitivo y emocional no emerge de manera espontánea en la actividad artística, sino que se construye en la relación entre el niño, el material, la experiencia y la mediación docente.

En conclusión, en el contexto de la presente investigación, las artes plásticas se comprenden como una estrategia pedagógica intencionada que, al articular la expresión simbólica, la creatividad y el desarrollo emocional, posibilita el fortalecimiento de la autorregulación emocional en niños y niñas del grado transición. No se trata, entonces, de atribuir al arte un carácter instrumental, sino de reconocer su capacidad para generar

condiciones de experiencia en las que los sujetos puedan explorar, expresar y resignificar sus emociones. En este marco, las artes plásticas no solo median el aprendizaje, sino que configuran un espacio de construcción subjetiva que resulta fundamental para comprender los procesos de autorregulación emocional en la educación inicial.

1.4.3. Arte como mediación pedagógica: una acción intencionada en la construcción de experiencias

La mediación pedagógica se comprende como una intervención intencionada, consciente y reflexiva que trasciende la simple transmisión de contenidos para situarse en la creación de condiciones que posibilitan la construcción de sentido en los procesos de aprendizaje. Desde esta perspectiva, el docente no actúa como un agente que imparte conocimiento, sino como un mediador que organiza experiencias, orienta interacciones y acompaña la resignificación de lo vivido. Vygotsky (1978) plantea que el aprendizaje se configura en escenarios sociales donde la mediación a través del lenguaje, la cultura y la interacción resulta fundamental para el desarrollo de funciones psicológicas superiores. Así, la mediación pedagógica no es un elemento accesorio, sino estructurante en los procesos de desarrollo infantil.

En consecuencia, el arte se posiciona como un dispositivo privilegiado de mediación pedagógica en tanto posibilita experiencias que integran lo cognitivo, lo emocional y lo social, sin embargo, su potencial no radica en la actividad artística en sí misma, sino en la manera en que esta es intencionada, acompañada e interpretada en el contexto educativo. En este sentido, estrategias lúdicas y didácticas mediadas por el arte no deben entenderse como recursos aislados, sino como configuraciones pedagógicas que promueven la exploración, la expresión y la construcción de significado. Elementos como el juego, la creación plástica y la experimentación material se convierten así en lenguajes a través de los cuales los niños y niñas no solo participan, sino que elaboran comprensiones sobre sí mismos y su entorno.

Ahora bien, es necesario problematizar que la incorporación del arte en el aula no garantiza, por sí misma, procesos formativos significativos. En múltiples prácticas educativas, las actividades artísticas se implementan sin una intencionalidad clara, lo que reduce su alcance a dinámicas recreativas o instrumentales. Frente a ello, la mediación pedagógica exige una postura reflexiva del docente, quien debe reconocer las posibilidades formativas del arte y orientar la experiencia hacia procesos de interpretación y

resignificación. En esta línea, Bruner (1997) plantea que el aprendizaje implica la construcción activa de significados, proceso en el cual el docente cumple un papel fundamental al estructurar andamiajes que permitan al niño avanzar en su comprensión del mundo.

En relación con el rol del docente, este se configura como un agente clave en la articulación entre experiencia artística y desarrollo emocional. Su función no se limita a proponer actividades, sino que implica observar, interpretar y dar sentido a las producciones infantiles, generando espacios de diálogo que favorezcan la toma de conciencia sobre las emociones. De este modo, la mediación pedagógica se vincula estrechamente con procesos de co-regulación, en los que el adulto acompaña al niño en la identificación, expresión y gestión de sus estados afectivos. Esta perspectiva desplaza la idea de autorregulación como un proceso individual, para situarla en un entramado relacional donde el aprendizaje emocional se construye en interacción.

Por otra parte, los ambientes de aprendizaje adquieren un papel determinante en la configuración de la mediación pedagógica. No se trata únicamente de espacios físicos, sino de entornos simbólicos y relacionales que pueden facilitar o limitar la expresión, la creatividad y la participación. Investigaciones como las de Rezaee et al. (2022), basadas en el análisis de múltiples fuentes curriculares internacionales, evidencian que los sistemas educativos que integran el arte desde una perspectiva pedagógica tienden a promover ambientes que favorecen el desarrollo integral, incorporando estrategias que estimulan la exploración, la comunicación y la construcción de identidad. No obstante, estos hallazgos también sugieren que la mediación pedagógica no depende exclusivamente del currículo prescrito, sino de la manera en que este es interpretado y llevado a la práctica por los docentes.

La mediación pedagógica se configura como el puente que articula las artes plásticas con el desarrollo de la autorregulación emocional. No es la actividad artística en sí misma la que produce transformación, sino la red de interacciones, intencionalidades y significados que se construyen en torno a ella. Así, el arte, mediado pedagógicamente, se convierte en un escenario donde los niños y niñas pueden explorar sus emociones, representarlas simbólicamente y avanzar hacia procesos de regulación más complejos.

Por último, en el contexto de la presente investigación, el arte como mediación pedagógica se entiende como una estrategia que, a través de acciones intencionadas del docente, integra estrategias lúdicas, didácticas y relacionales para favorecer experiencias significativas de aprendizaje. De este modo, se reconoce que el fortalecimiento de la autorregulación emocional no depende únicamente del contenido o de la actividad, sino de la calidad de la mediación que orienta la experiencia educativa, posicionando al docente y al contexto como elementos centrales en la construcción de procesos formativos en la educación inicial.

2 Justificación

La Ley 115 de 1994, conocida como la Ley General de Educación promulga y regula el servicio público educativo bajo principios de calidad, obligatoriedad y función social. Según el Artículo 1 establece que “La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” P. 1. Esta disposición indica que la educación en Colombia, más allá de ser entendida como un proceso integral de la persona humana no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que se da bajo un proceso pleno orientado al desarrollo del ser humano en todas sus dimensiones, en consecuencia, la formación permanente implica, necesariamente, el fortalecimiento continuo de las dimensiones de los niños y las niñas enfocados en aspectos cognitivos, sociales, emocionales y éticos reconociendo y privilegiando la dignidad y los derechos como eje central del proceso educativo.

En línea con lo anterior, el Código de Infancia y Adolescencia o Ley 1098 de 2006 fortalece el marco legal y jurídico para establecer el principio de interés superior del niño, entendido como la obligación del Estado colombiano, la sociedad y la familia para garantizar el goce y satisfacción integral y simultánea de todos sus derechos, al respecto, el Artículo 8 establece que “... se entiende por interés superior del niño, niña y adolescente, el imperativo que obliga a todas las personas a garantizar la satisfacción integral y simultánea de todos sus Derechos Humanos, que son universales, prevalentes e interdependientes.” (Ley 1098, P. 11); lo anterior, reconoce que los niños y las niñas son sujetos de derechos, y no objetos de protección, lo que obliga a las instituciones como el Estado, la familia, y la sociedad en general a asegurar y garantizar las condiciones necesarias que permitan favorecer el desarrollo integral del niño en aspectos como el ámbito físico, cognitivo, emocional y social.

En el contexto educativo, la Ley 1098 de 2006 establece el derecho a una educación de calidad que promueva el respeto por la dignidad humana, la participación y la construcción de ambientes seguros. Según el Artículo 28 se menciona que “... los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a una educación de calidad. Esta será obligatoria por parte del Estado en un año de preescolar y nueve de educación básica. La educación será gratuita en las instituciones estatales...” P. 17. Desde esta perspectiva, la escuela, y el aula de clase no

cumplen únicamente una función académica y formativa, sino que también cumplen una función garante de bienestar, especialmente en la primera infancia, pues se espera que durante esta etapa el acompañamiento pedagógico debe propiciar experiencias que fortalezcan la identidad, la autonomía y la regulación emocional como parte esencial del desarrollo integral de los niños y las niñas, tal y como se establece en la Política de Estado conocida como “De Cero a Siempre” o Política para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia, donde se reconoce esta etapa como una fase fundamental para el desarrollo humano, y donde se declara, además, que los niños y las niñas son sujetos de derechos desde la gestión; esta política que el desarrollo integral del niño comprende dimensiones interdependientes a saber: cognitiva, comunicativa, corporal, social y emocional, que deben ser atendidas de manera articulada mediante acciones intencionadas y pertinentes mediante el compromiso del Estado colombiano donde se menciona lo siguiente:

[...] el Estado colombiano se compromete a través de esta política a trabajar para que cada niño y niña: en tiempo presente:

- Cuento con padre, madre, familiares o cuidadoras principales que le acojan y pongan en práctica pautas de crianza que favorezcan su desarrollo integral.
- Viva y disfrute del nivel más alto posible de salud.
- Goce y mantenga un estado nutricional adecuado.
- Crezca en entornos que favorecen su desarrollo.
- Construya su identidad en un marco de diversidad.
- Exprese sentimientos, ideas y opiniones en sus entornos cotidianos y estos sean tenidos en cuenta.
- Crezca en entornos que promuevan y garanticen sus derechos y actúen ante la exposición a situaciones de riesgo o vulneración. [...] Ley 1804 de 2016.

Según lo anterior, el marco de la educación inicial adquiere un carácter estratégico, ya que debe garantizar experiencias pedagógicas significativas que promuevan el bienestar, la construcción de identidad, la participación y la formación de habilidades socioemocionales de los niños y las niñas en edad temprana, pues desde esta perspectiva, el fortalecimiento de la autorregulación emocional en el grado transición de la Institución Educativa Ramón

Múnera no solo respondería a una necesidad pedagógica, sino también al cumplimiento de una política pública de carácter nacional orientada al desarrollo integral.

Según las Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar planteadas por el Ministerio de Educación Nacional (2017), se establecen los referentes técnicos para la educación inicial y los lineamientos pedagógicos que orientan la práctica educativa desde un enfoque integral y centrado en el niño como protagonista de su aprendizaje. Estos referentes resaltan la importancia de los pilares fundamentales en la educación inicial, como las artes plásticas, la pintura, la música, el juego, el arte y la literatura, entre otros, como mediaciones esenciales para el desarrollo de las competencias cognitivas, comunicativas y socioemocionales.

En particular, las distintas formas dentro de las que se conciben las artes plásticas permiten un lenguaje expresivo que posibilita la manifestación de emociones, la construcción de significado y el fortalecimiento de la sensibilidad y la creatividad en los niños y las niñas, en ese sentido, esta investigación se hace pertinente al proponer, en primer lugar, describir las manifestaciones asociadas a la autorregulación emocional y las dinámicas de interacción entre pares en el aula del grado transición, en segundo lugar, diseñar una propuesta pedagógica basada en las artes plásticas que favorezca la escucha, la expresión simbólica y la autorregulación emocional en los niños y las niñas del grado transición, y por último, en sistematizar las experiencias desarrolladas durante la implementación de la propuesta pedagógica basada en las artes plásticas para el fortalecimiento de la autorregulación en niños y niñas de grado transición.

Mediante la Política Pública de Primera Infancia, articulada principalmente a través de la Unidad Administrativa Especial Buen Comienzo, la Alcaldía de Medellín, orienta y da lineamiento sobre las acciones estratégicas que buscan garantizar un desarrollo integral y la materialización de los derechos de niñas y niños desde la gestación hasta los seis años de edad, promoviendo entornos protectores, equitativos y con acceso a servicios de educación, salud y bienestar. Lo anterior, se concibe dentro de los elementos estructurantes de la política donde se define la atención integral como:

[...] entiéndase por atención integral a la primera infancia el conjunto de acciones coordinadas para garantizar el goce efectivo de los derechos de los niños y las niñas

de primera infancia y promover que alcancen el máximo potencial de su desarrollo y aprendizaje [...] (Acuerdo 54 de 2015, p. 33)

Estas orientaciones institucionales respaldan la pertinencia para la implementación de la propuesta pedagógica basada en las artes plásticas que fortalezcan la autorregulación emocional en el grado transición, atendiendo no solo los aspectos cognitivos sino también los aspectos afectivos y socioemocionales de los niños y las niñas.

Así mismo, la literatura reciente plantea que las prácticas artísticas pueden potenciar habilidades socioemocionales en la primera infancia. Un estudio realizado por Cuero et al. (2024) evidenció mejoras en la percepción de los estudiantes sobre su capacidad para manejar emociones, generar ideas originales y valorar el arte como herramienta para la creatividad. En el caso específico de los niños y niñas de grado transición, este potencial se materializa en experiencias concretas de aula en las que, a través del dibujo, la pintura y el modelado, los niños no solo participan en actividades expresivas, sino que externalizan emociones, representan situaciones de su entorno y comienzan a reconocer, nombrar y modular sus estados emocionales, en ese sentido, la educación artística no solo contribuye al desarrollo de habilidades emocionales y creativas, sino que también favorece una experiencia educativa integral acorde con las características del desarrollo en la primera infancia lo que respalda la idea de que las artes plásticas constituyen un recurso pedagógico con potencial para fortalecer competencias socioemocionales en contextos escolares.

En el caso específico de los niños y niñas de grado transición, este potencial se materializa en experiencias concretas de aula en las que, a través del dibujo, la pintura y el modelado, los niños no solo participan en actividades expresivas, sino que externalizan emociones, representan situaciones de su entorno y comienzan a reconocer, nombrar y modular sus estados emocionales. Este proceso puede comprenderse a la luz de los planteamientos de Piaget (1972), quien señala que en la primera infancia el pensamiento se construye a partir de la función simbólica, permitiendo representar la realidad a través de distintos lenguajes, entre ellos el gráfico y el plástico. Asimismo, desde la perspectiva de la regulación emocional, autores como Gross (1998) permiten entender que la gestión de las emociones implica procesos progresivos que van desde la identificación hasta la modulación de las respuestas afectivas. En este sentido, las prácticas artísticas no operan únicamente como espacios de creación, sino como escenarios donde se configuran procesos iniciales de

autorregulación emocional, en tanto el niño transita de la expresión espontánea hacia formas incipientes de control, comprensión y ajuste de sus respuestas afectivas en interacción con otros.

De esta manera, la educación artística no solo contribuye al desarrollo de habilidades emocionales y creativas, sino que favorece una experiencia educativa integral acorde con las características del desarrollo en la primera infancia, lo que respalda la idea de que las artes plásticas constituyen un recurso pedagógico con potencial para fortalecer competencias socioemocionales en contextos escolares.

Desde esta perspectiva existe la necesidad de generar estrategias didácticas innovadoras que integren las artes plásticas como mediadoras del desarrollo socioemocional, argumento que está respaldado por los lineamientos del MEN respecto a la educación inicial y el programa Emociones para la Vida.

En consecuencia, la implementación de una propuesta pedagógica basada en las artes plásticas puede constituirse en una mediación pedagógica pertinente para promover la autorregulación emocional y el desarrollo integral en la primera infancia, pues no solo responde a los lineamientos técnicos, normativos, legales y pedagógicos que conciben la educación inicial desde una perspectiva integral, sino que responde a atender una necesidad concreta del contexto educativo con una problemática bien diferenciada donde se evidencian desafíos para la gestión emocional y la autorregulación.

La presente investigación adquiere una relevancia y se hace pertinente no solo pedagógica, sino social e institucional ya que aporta herramientas pedagógicas que puedan contribuir al desarrollo integral en los niños y las niñas de transición mediante el fortalecimiento de competencias socioemocionales esenciales para el bienestar, desarrollo humano, psicosocial y la construcción de relaciones saludables con sus entornos, pues se enfoca en un contexto de vulnerabilidad donde el fortalecimiento de la autorregulación emocional puede representar un factor protector significativo para los niños y las niñas, contribuyendo a su bienestar integral y a la construcción de relaciones interpersonales más sanas, en línea con lo anterior, esta investigación aporta elementos claves al campo de la educación infantil al explorar la articulación entre dos dimensiones fundamentales del desarrollo en primera infancia, en primer lugar, la experiencia artística, particularmente las artes plásticas, y, en segundo lugar, la educación socioemocional, entendida como el

fortalecimiento de la autorregulación emocional. En este sentido, se pretende que los resultados de este estudio puedan ofrecer herramientas concretas para los docentes de educación inicial que busquen fortalecer la autorregulación emocional de los niños y las niñas a través de experiencias significativas con las artes plásticas.

En conclusión, la presente investigación adquiere una pertinencia pedagógica, ya que propone integrar las artes plásticas como una estrategia mediadora para fortalecer la autorregulación emocional en niños y niñas del grado transición. Desde la educación inicial, el arte constituye un lenguaje expresivo que favorece la creatividad, la exploración y la expresión simbólica de emociones y experiencias (Vecchi, 2010), en ese sentido, la propuesta pedagógica busca ampliar las estrategias didácticas empleadas en el aula, promoviendo experiencias significativas que contribuyan no solo al desarrollo cognitivo, sino también al fortalecimiento de habilidades socioemocionales fundamentales en esta etapa del desarrollo.

Desde el punto de vista investigativo, esta investigación aporta al campo de la educación infantil al explorar la relación entre las artes plásticas y la autorregulación emocional en la primera infancia, un tema que, aunque ha sido abordado en la literatura, aún presenta vacíos como se ha observado en los antecedentes bibliográficos en contextos educativos específicos como el grado transición; en consecuencia, la investigación contribuye a generar conocimiento pedagógico contextualizado a partir de la descripción, diseño e implementación de una propuesta educativa, así como de la sistematización de las experiencias derivadas de su desarrollo en el aula.

Por último, la investigación presenta una justificación social, dado que se desarrolla en un contexto educativo donde los niños y las niñas enfrentan diversas condiciones sociales que pueden incidir en su desarrollo emocional y en sus formas de relacionarse con otros. En este sentido, fortalecer la autorregulación emocional desde edades tempranas puede constituirse en un factor protector que favorezca el bienestar, la convivencia y la construcción de relaciones saludables. Así, esta investigación busca aportar herramientas pedagógicas que contribuyan al desarrollo integral de los niños y las niñas, así como orientar a los docentes en la incorporación de experiencias artísticas que potencien las dimensiones emocionales y sociales del aprendizaje.

3 Objetivos

3.1 Objetivo general

- Analizar las maneras en que las experiencias pedagógicas mediadas por las artes plásticas favorecen procesos de autorregulación emocional en niños y niñas del grado Transición 1 de la Institución Educativa Ramón Múnera Lopera en el marco de la práctica pedagógica.

3.2 Objetivos específicos

- Describir las manifestaciones asociadas a la autorregulación emocional y las dinámicas de interacción entre pares en el aula del grado transición.
- Diseñar una propuesta pedagógica basada en las artes plásticas que favorezca la autorregulación emocional en los niños y las niñas del grado transición.
- Interpretar los cambios en las manifestaciones de autorregulación emocional de los niños y niñas a partir de la implementación de la propuesta pedagógica basada en las artes plásticas.

4 Marco Teórico

La conceptualización de la autorregulación emocional en la primera infancia exige superar las perspectivas tradicionales que han concebido la emoción como un elemento opuesto o disruptivo frente al pensamiento racional. Desde los avances contemporáneos en neurociencia y psicología del desarrollo, las emociones se reconocen como componentes estructurantes de los procesos cognitivos y sociales. Damasio (2018) plantea que los sentimientos constituyen expresiones del estado de la vida en el organismo y cumplen una función reguladora que permite orientar la conducta y favorecer la adaptación al entorno. En virtud de lo anterior, la comprensión de la autorregulación emocional en el grado de transición requiere, inicialmente, definir la emoción no como un impulso disruptivo, sino como un componente esencial del pensamiento y de la persona, en consecuencia, desde esta perspectiva, emoción y cognición no operan de manera separada, sino como sistemas interdependientes que configuran la experiencia humana.

Esta perspectiva, la emoción deja de ser comprendida como un fenómeno accesorio del desarrollo humano para situarse como una dimensión constitutiva de los procesos cognitivos y sociales. En consecuencia, cualquier aproximación al aprendizaje en la infancia requiere entonces reconocer que la experiencia educativa se encuentra inevitablemente mediada por las disposiciones emocionales de los sujetos, las cuales orientan la interpretación de la realidad, la toma de decisiones y la interacción con otros.

Lo anterior permite cuestionar las tradiciones pedagógicas que han sostenido una visión fragmentada del desarrollo, en la que la dimensión cognitiva se privilegia en detrimento de la emocional. Esta división no solo empobrece la comprensión del aprendizaje, sino que limita las posibilidades de intervención pedagógica en contextos donde las experiencias emocionales inciden directamente en la construcción de conocimiento, en ese sentido, la educación no puede limitarse entonces a la transferencia de contenidos cognitivos. Bisquerra (2015) propone la educación emocional como un proceso educativo, continuo y permanente, que debe potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral. Esta visión es respaldada por Nussbaum (2010), quien argumenta que, para el fortalecimiento de la democracia y la convivencia, la educación

debe cultivar la empatía; las artes, en este sentido, no son un ornamento, sino el vehículo primordial para que el niño aprenda a percibir la humanidad en el otro.

Esta concepción cuestiona modelos educativos que históricamente han privilegiado el desarrollo cognitivo en detrimento de la dimensión emocional. En el ámbito escolar, por ejemplo, Goleman (1995) introdujo el concepto de inteligencia emocional para referirse a la capacidad de reconocer, comprender y regular las propias emociones, así como de interpretar las emociones de los demás afirmando que esta consiste en:

... la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones... comprende cinco capacidades principales: el conocimiento de las propias emociones, la capacidad de controlar las emociones, la capacidad de motivarse a uno mismo, el reconocimiento de las emociones ajenas y el control de las relaciones... (Goleman, 1995, p. 64).

No obstante, más allá de la categorización de dichas competencias, resulta fundamental reconocer que su desarrollo no responde necesariamente a procesos espontáneos ni exclusivamente individuales, sino que se configura en escenarios de interacción social. En este sentido, la escuela se posiciona como un espacio privilegiado para la construcción de habilidades socioemocionales, en tanto organiza experiencias que median la forma en que los niños comprenden, expresan y regulan sus emociones.

Dichas competencias inciden directamente en los procesos de aprendizaje, la convivencia escolar y la construcción de relaciones sociales ya que la educación emocional tiene como objetivo el desarrollo de competencias emocionales que contribuyan a un mejor bienestar personal y social Bisquerra, (2015); en consecuencia, la escuela no puede limitar su función a la transmisión de contenidos, sino que debe propiciar condiciones para el desarrollo de habilidades socioemocionales que favorezcan la participación y la convivencia.

En consecuencia, Bisquerra (2015) sostiene que la educación emocional debe entenderse como un proceso educativo permanente orientado al desarrollo de competencias que permitan en este caso, que los niños y las niñas puedan identificar, expresar y regular sus emociones de manera adecuada. Desde esta perspectiva, la formación emocional no constituye un complemento opcional del currículo, sino una dimensión fundamental del desarrollo integral. Esta postura adquiere especial relevancia en la educación inicial, donde los niños y las niñas comienzan a construir las bases de su identidad, su autonomía y su

relación con los pares, sin embargo, la incorporación de la educación emocional en la escuela no puede reducirse a la enseñanza instrumental de habilidades socioemocionales, Nussbaum (2010) sostiene que la educación contemporánea enfrenta el riesgo de privilegiar una lógica utilitarista centrada en la productividad y el rendimiento, relegando dimensiones fundamentales como la empatía, la imaginación y la sensibilidad "... generaciones de máquinas útiles, en lugar de ciudadanos cabales que puedan [...] entender el significado del sufrimiento y los logros ajenos" (p. 20), lo anterior, sostiene que el cultivo de la sensibilidad y la capacidad de comprender al otro constituye una condición necesaria para la vida democrática. Desde esta perspectiva, las artes adquieren un papel central en la educación, ya que permiten desarrollar formas de comprensión emocional que difícilmente pueden ser alcanzadas únicamente a través de la instrucción racional.

En este sentido, el fortalecimiento de la autorregulación emocional en la primera infancia requiere reconocer que las emociones no son elementos que deban reprimirse en el aula, sino experiencias que deben ser comprendidas, expresadas y elaboradas pedagógicamente; lo anterior implica generar espacios educativos donde los niños y las niñas puedan explorar sus emociones, comprenderlas y construir formas de gestionarlas dentro de la interacción social.

En esta línea, abordar la autorregulación emocional desde una perspectiva exclusivamente intrapsíquica resulta insuficiente. Por el contrario, es necesario situarla en el marco de las relaciones sociales y culturales en las que se desarrolla el niño, reconociendo que las emociones se configuran, interpretan y transforman en interacción con otros, pues el desarrollo de la autorregulación en la primera infancia no ocurre de forma aislada; es un proceso profundamente social. Vygotsky (1978) afirma que las funciones psicológicas superiores, como el control de impulsos y la atención voluntaria, aparecen primero en el plano social (interpsicológico) para luego ser interiorizadas por el niño (intrapsicológico). En este tránsito, la mediación de herramientas simbólicas es vital "toda función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces: primero, a nivel social, y posteriormente, a nivel individual; primero, entre las personas (interpsicológico), y luego, en el interior del niño (intrapsicológico)"⁹ (Vygotsky, 1978, p. 57).

⁹ Traducción propia del texto original en inglés.

Rogoff (2003) complementa esta idea al proponer que el desarrollo humano es un proceso de "participación guiada" en actividades culturales donde los niños, como aprendices, se apropian de las herramientas de su comunidad "... el desarrollo de los niños implica su participación cambiante en las actividades socioculturales de sus comunidades, las cuales también se transforman."¹⁰ (Rogoff, 2003, p. 11).

Desde este enfoque, la autorregulación emocional puede comprenderse como una construcción progresiva mediada por prácticas sociales, en las que el niño no solo internaliza normas de comportamiento, sino que también apropia formas culturalmente situadas de expresar y gestionar sus emociones. Específicamente en el contexto educativo, esto implica reconocer entonces que las interacciones con docentes y pares no solo favorecen el aprendizaje cognitivo, sino que constituyen escenarios fundamentales para la configuración de la vida emocional.

En este contexto, la escuela y el aula de clase se convierten en la "puerta de la cultura", como afirma Bruner (1997), donde el aprendizaje es una construcción de significados compartidos. Esta comprensión del aprendizaje como proceso social y mediado conduce, a su vez, a reconocer la diversidad de formas en que los niños construyen y expresan conocimiento, lo que exige superar modelos homogéneos centrados exclusivamente en el lenguaje verbal; para que esta construcción sea efectiva en el grado transición, es imperativo reconocer, desde la teoría de Gardner (2011), que los estudiantes poseen inteligencias múltiples. Por lo tanto, el fortalecimiento de la autorregulación no puede basarse únicamente en la instrucción verbal, sino que debe ofrecer escenarios donde las inteligencias espacial, cinestésica y estética permitan al niño expresar y regular su mundo interno de maneras diversas.

Así las cosas, el desarrollo de la autorregulación emocional no ocurre de manera individual ni espontánea, sino que se configura a partir de procesos de interacción social y cultural Vygotsky (1978) desde la perspectiva sociocultural del aprendizaje plantea que las funciones psicológicas superiores se originan inicialmente en el plano social para posteriormente interiorizarse en el individuo. De acuerdo con esta postura, procesos como el control de impulsos, la atención voluntaria o la regulación de la conducta emergen en el

¹⁰ Traducción propia del texto original en inglés.

marco de las relaciones con otros, especialmente en contextos educativos donde los adultos orientan y acompañan las experiencias de aprendizaje.

Sin embargo, el anterior planteamiento cuestiona las perspectivas que conciben el desarrollo infantil como un proceso exclusivamente madurativo y centrado en cambios biológicos individuales Vygotsky (1978) propone la comprensión del aprendizaje desde una perspectiva sociocultural como un proceso mediado por herramientas culturales y simbólicas que permiten al niño interpretar y transformar su entorno; Rogoff (2003) amplía esta comprensión al señalar que el desarrollo humano ocurre mediante procesos de participación guiada en actividades culturalmente organizadas, donde los niños se integran progresivamente a las prácticas de su comunidad y se apropian de sus significados y herramientas, en consecuencia, la autorregulación emocional no puede entenderse únicamente como una capacidad interna que emerge con la edad, sino como una competencia que se construye en la interacción social. Así, los niños aprenden a gestionar sus emociones a través del lenguaje, el juego y las experiencias compartidas con otros, quienes orientan, modelan y acompañan progresivamente estos procesos, pues el aprendizaje se produce en la medida en que los niños se involucran en actividades significativas junto a otros miembros de su entorno.

Desde esta mirada, la escuela puede comprenderse como un espacio privilegiado de mediación cultural, Bruner (1997) sostiene que la educación cumple la función de introducir a los sujetos en las prácticas simbólicas de la cultura, permitiéndoles construir significados compartidos sobre la realidad argumentando que la educación es el principal instrumento mediante el cual una cultura introduce a los individuos en sus formas de vida y en sus modos de construir significado; esta perspectiva sostiene que la escuela no se limita a transmitir contenidos, sino que configura un escenario de interacción donde los estudiantes aprenden a interpretar el mundo a través de los sistemas simbólicos de su comunidad. Lo anterior, implica entonces que el aprendizaje no consiste únicamente en adquirir información, sino en participar activamente en procesos de interpretación, negociación y producción de significado, procesos que se construyen socialmente y que resultan fundamentales para el desarrollo de capacidades como la autorregulación emocional.

Lo anterior exige reconocer que existe una diversidad de formas en que los niños y las niñas aprenden y expresan su conocimiento. En este sentido Gardner (2011) cuestiona los

modelos educativos que reducen la inteligencia a capacidades lógico-lingüísticas, proponiendo en su lugar la teoría de las inteligencias múltiples. Como señala el autor, “es de la mayor importancia reconocer y cultivar todas las variadas inteligencias humanas, y todas las combinaciones de inteligencias” (Gardner, 2011, p. 18). Desde esta perspectiva, los seres humanos poseen distintas formas de comprender el mundo, como entre ellas la inteligencia espacial, corporal y artística, lo cual implica que los procesos educativos deben generar oportunidades diversas de aprendizaje. En el contexto de la educación infantil, esto supone ofrecer experiencias pedagógicas variadas que permitan a los niños explorar distintos lenguajes expresivos y desarrollar sus potencialidades a través de múltiples formas de representación y comunicación, paralelamente, en el caso de la autorregulación emocional, esto implica reconocer que la gestión de las emociones no se produce únicamente mediante el discurso verbal o la reflexión racional, por el contrario, los niños y las niñas requieren espacios donde puedan expresar sus experiencias emocionales a través de diversos lenguajes simbólicos, entre ellos el arte, el juego y el movimiento.

Ahora bien, resulta pertinente indagar por aquellas mediaciones pedagógicas que posibiliten formas alternativas de expresión y elaboración de la experiencia emocional particularmente en la primera infancia, donde el lenguaje verbal aún se encuentra en proceso de consolidación y donde se hace necesario reconocer otros lenguajes simbólicos que permitan a los niños representar, comunicar y resignificar sus vivencias. Esta investigación, tiene como eje central las artes plásticas como mediadoras en los procesos emocionales, esta perspectiva encuentra sustento en los planteamientos de Eisner (2004), quien afirma que el arte no solo cumple una función expresiva, sino también formativa en el desarrollo del pensamiento. En palabras del autor, “las artes enseñan a los niños que los problemas pueden tener más de una solución y que las preguntas pueden tener más de una respuesta” (Eisner, 2004, p. 80), desde esta posición, el trabajo con materiales como la pintura, la arcilla o el dibujo implica un proceso de exploración en el que el niño establece un diálogo constante entre su intención y el resultado obtenido. Este proceso no solo favorece la creatividad, sino que también promueve disposiciones cognitivas y emocionales como la paciencia, la persistencia y el control de la conducta, aspectos fundamentales para el desarrollo de la autorregulación.

Esta perspectiva dialoga con los planteamientos de Loris Malaguzzi y la experiencia pedagógica de Reggio Emilia Approach. Malaguzzi (2016) plantea a través de su conocida metáfora de “los cien lenguajes de la infancia”, una crítica a la escuela tradicional por fragmentar la experiencia del niño al separar la emoción, el cuerpo y el pensamiento. En sus palabras plantea que el niño tiene cien lenguajes (y cien cien, cien más), pero le roban noventa y nueve; desde esta perspectiva, la incorporación de las artes plásticas en el contexto educativo permite recuperar múltiples formas de expresión mediante las cuales los niños construyen significado y comunican su experiencia del mundo. Esta perspectiva pone en tensión principalmente las prácticas pedagógicas tradicionales que tienden a homogenizar las formas de aprendizaje y a restringir los modos de expresión infantil. En contraste, reconocer la multiplicidad de lenguajes implica validar también el carácter simbólico, corporal y estético de la experiencia infantil, ampliando las posibilidades de construcción de sentido y expresión emocional en el aula.

En línea con lo anterior, Vecchi (2010) destaca la importancia del atelier como un espacio donde la estética y la exploración material se convierten en motores del aprendizaje, señalando que “la dimensión estética no es un lujo en la educación, sino una forma de conocimiento que orienta la investigación y la sensibilidad de los niños” (Vecchi, 2010, p. 15); así mismo, Rinaldi (2006) enfatiza que el rol del docente en este enfoque implica ejercer una “pedagogía de la escucha”, entendida como una disposición para reconocer el valor de las múltiples formas de expresión infantil y acompañar los procesos de investigación que emergen en ellas (Rinaldi, 2006). De este modo, cada trazo, forma o material explorado por el niño puede comprenderse como una manifestación de su pensamiento, su identidad y sus experiencias emocionales.

Ahora bien, dentro de los distintos lenguajes expresivos presentes en la educación infantil, las artes plásticas ocupan un lugar privilegiado para la construcción de significado y la expresión emocional; específicamente en el campo de la educación artística Eisner (2004) sostiene que el arte no debe entenderse únicamente como una actividad estética o recreativa, sino como una forma de conocimiento que contribuye a la construcción del pensamiento. El uso de materiales artísticos como la pintura, el dibujo o la arcilla implica un proceso constante de exploración y toma de decisiones, pues durante estas experiencias, los niños y las niñas deben negociar entre sus intenciones expresivas y las posibilidades del material, lo que

favorece el desarrollo de habilidades relacionadas con la persistencia, la atención y el control de la conducta, en ese sentido, el arte no solo permite expresar emociones, sino también construir formas de autorregulación a partir de la experiencia creativa.

La articulación entre arte y emoción se materializa en la práctica pedagógica intencionada. Según el MEN (2014), el arte es un mediador pedagógico que permite que los niños y niñas de educación inicial exploren su sensibilidad y construyan escenarios simbólicos para tramitar sus conflictos. No se trata de "hacer arte por el arte", sino de utilizar la mediación plástica para que el niño nombre lo que siente. Moncayo, Martínez, Alulima, y Mena (2023) sugieren que, a través de experiencias artísticas, el niño logra una externalización de la emoción, lo cual es el primer paso hacia la autorregulación: al ver su rabia o su miedo plasmado en un color o una forma, el niño deja de "ser" la emoción para pasar a "observarla" y gestionarla.

Teniendo en cuenta lo anterior, la relación entre arte y desarrollo emocional adquiere especial relevancia cuando se analiza desde el campo de la práctica pedagógica. En el contexto de la educación inicial, por ejemplo, se evidencia que las experiencias artísticas pueden constituirse en mediaciones pedagógicas que favorecen la expresión emocional, la interacción social y la construcción de significado. En esta línea el MEN (2014) Ministerio destaca que el arte constituye uno de los mediadores fundamentales en la educación inicial, ya que permite a los niños explorar su sensibilidad, expresar sus emociones y representar simbólicamente sus experiencias. A través del arte, los niños pueden construir escenarios imaginarios donde elaboran situaciones de su vida cotidiana, lo que contribuye a la comprensión y gestión de sus emociones.

Moncayo et al. (2021) plantean que las experiencias artísticas facilitan la externalización de las emociones, permitiendo que los niños representen sus sentimientos mediante colores, formas y materiales. Este proceso de representación simbólica constituye un paso fundamental para la autorregulación emocional, ya que posibilita tomar distancia de la emoción y reflexionar sobre ella. No obstante, el potencial pedagógico del arte no depende únicamente de la actividad artística en sí misma, sino de las condiciones educativas que la acompañan.

En este sentido, la autorregulación emocional en la primera infancia se configura entonces como un proceso complejo que no puede ser reducido a una habilidad individual,

sino por el contrario, de una construcción situada que emerge en la intersección entre lo biológico, lo social, lo cultural y lo pedagógico, lo que demanda la implementación de estrategias educativas que reconozcan la centralidad de la emoción en el aprendizaje y promuevan su elaboración a través de mediaciones significativas como las artes plásticas que busque favorecer el desarrollo de la autorregulación emocional en la primera infancia. Al participar en experiencias artísticas significativas, los niños no solo exploran materiales y técnicas, sino que también construyen formas de comprender sus emociones, comunicarse con otros y participar en la cultura de su comunidad.

5 Marco Metodológico

5.1. Enfoque y tipo de investigación

La presente investigación se realizó bajo un enfoque cualitativo ya que buscó comprender las experiencias y manifestaciones emocionales de los niños y las niñas a partir de su participación en actividades de artes plásticas. Este enfoque permitió analizar las dinámicas que emergen en el contexto educativo y comprender cómo las experiencias artísticas contribuyen al desarrollo de la autorregulación emocional; por otra parte, buscó comprender las experiencias vividas durante la implementación de una propuesta pedagógica basada en las artes plásticas, particularmente en relación con los procesos de expresión y autorregulación emocional en niños y niñas del grado transición, para lo cual, se orientó desde un diseño metodológico enfocado en la investigación acción pedagógica, el cual permitió reflexionar sobre la práctica docente y generar transformaciones en el aula a partir de la implementación de estrategias pedagógicas. En este caso, se diseñaron e implementaron actividades de artes plásticas con el propósito de favorecer el desarrollo de la autorregulación emocional en los niños y niñas participantes. En ese sentido, se implementaron actividades de artes plásticas con el propósito de favorecer el desarrollo de la autorregulación emocional en los niños y niñas participantes, apoyadas en técnicas como la observación participante, los diarios pedagógicos y las actividades contempladas dentro de la propuesta pedagógica.

El enfoque de investigación cualitativo permitió a las investigadoras la posibilidad de plantear un escenario problemático y repensarlo conforme ha sucedido en el curso de la práctica docente, lo anterior, sin restarle rigor científico al proceso, pues le otorga flexibilidad al mismo para permitir que la investigación fluya y tome el curso que necesite tomar de acuerdo con las conceptualizaciones que abarca siempre que su propósito sea la reconstrucción de la realidad, hacer lectura de dicha reconstrucción y resignificarla como lo plantea Hernández Sampieri et al. (2014) “el enfoque cualitativo utiliza la recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación” (p. 7).

Como se parte de conocimiento acumulado -antecedentes bibliográficos para generar un nuevo conocimiento, el enfoque cualitativo nos permite generar “la derivación de

conceptos y enunciados, no de la observación de la realidad, como la inducción, sino de otros conceptos o enunciados establecido anteriormente” (Sierra, 2002, p. 32), por lo que el fundamento de la investigación está centrado en el marco teórico donde se establecen conceptos o enunciados que sustentan la investigación

El estudio de la presente investigación es transformadora y comprensiva ya que se busca implementar una propuesta pedagógica basada en las artes plásticas que favorezca la escucha, la expresión simbólica y la autorregulación emocional en los niños y las niñas del grado transición.

Para recolectar la información se emplearon técnicas propias del enfoque cualitativo, privilegiando aquellas que permiten comprender las dinámicas pedagógicas en su contexto natural. En primer lugar, se realizó observación directa en el aula, con el propósito de registrar las interacciones, manifestaciones emocionales y formas de autorregulación evidenciadas por los niños y las niñas durante el desarrollo de las experiencias basadas en las artes plásticas, lo anterior, posibilita una aproximación real y situada en la práctica pedagógica, permitiendo documentar comportamientos, discursos y expresiones que emergen de manera espontánea en el entorno escolar; y en segundo lugar, se llevó a cabo una entrevista semiestructurada a la docente, orientada a profundizar en sus percepciones, intencionalidades pedagógicas y reflexiones en torno al uso de las artes plásticas como estrategia para el fortalecimiento de la autorregulación emocional. La entrevista permitió acceder a la dimensión interpretativa de la experiencia, favoreciendo la reconstrucción y resignificación de la práctica desde la voz de la maestra.

En síntesis, la presente investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, en tanto busca comprender una realidad subjetiva e intersubjetiva construida en el contexto escolar, reconociendo que los procesos de expresión y autorregulación emocional en la primera infancia se configuran en la interacción, el lenguaje y la experiencia compartida; desde esta perspectiva, se analizan entonces las estrategias pedagógicas implementadas a través de las artes plásticas y su incidencia en las dinámicas emocionales de los niños y niñas del grado transición, en ese orden de ideas (Galeano, 2018) menciona que “la investigación cualitativa apunta entonces a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de las lógicas de sus protagonistas, con una óptica interna

y rescatando su diversidad y particularidad” (p. 27), lo anterior, hace énfasis en la valoración de lo subjetivo, lo vivencial y la interacción entre los sujetos de la investigación.

5.2. Revisión documental

La presente investigación se desarrolla en una fase de revisión documental, a través de un ejercicio de análisis sistemático de literatura, que permite fundamentar teóricamente las categorías de autorregulación emocional, artes plásticas y mediación pedagógica. Esta fase aporta los referentes conceptuales y empíricos necesarios para la comprensión del fenómeno de estudio.

Para la construcción del estado del arte y el marco de antecedentes bibliográficos en el contexto internacional, nacional y local, se realizó una revisión documental de carácter cualitativo, seleccionando artículos de investigación, tesis de maestría, documentos institucionales, oficiales, y normativos publicados entre los años 2020 y 2025, relacionados con artes plásticas en educación inicial, expresión emocional y autorregulación en la primera infancia. Las bases de datos consultadas fueron académicas reconocidas como BASE, Dialnet, DOAJ, EBSCO, Redalyc, Scopus y Taylor & Francis, empleando descriptores categoriales como artes plásticas, autorregulación emocional, educación inicial, expresión emocional en la infancia y desarrollo socioemocional.

Los documentos fueron seleccionados de acuerdo con su pertinencia temática, rigurosidad metodológica y relación directa con los objetivos de la investigación, en ese orden de ideas, se establecieron los siguientes criterios de inclusión:

- Estudios publicados entre los años 2020 y 2025 relacionados principalmente con artes plásticas, expresión emocional, autorregulación emocional y desarrollo socioemocional en la primera infancia.
- Investigaciones realizadas en contextos educativos formales (educación inicial o básica primaria) que abordaran experiencias pedagógicas mediadas por el arte.
- Publicaciones en texto completo disponibles en español o inglés.
- Artículos científicos, tesis de maestría o doctorado y documentos institucionales con rigurosidad y relación directa con las categorías conceptuales del estudio.

Así mismo, se establecieron los siguientes criterios de exclusión:

- Estudios que no establecieran relación explícita entre prácticas artísticas y procesos emocionales o socioemocionales en la infancia.

- Investigaciones centradas exclusivamente en rendimiento académico sin abordar la dimensión emocional o expresiva.
- Publicaciones no disponibles en texto completo o con información metodológica insuficiente para el análisis.
- Documentos de opinión o divulgación sin sustento investigativo verificable.

Como resultado de este proceso, se seleccionaron 41 referencias que cumplen con los criterios establecidos.

A continuación, en la Tabla 5, se presenta un resumen de la revisión sistemática de la literatura, discriminados por tipo de fuente, idioma, y cantidad por contexto.

Tabla 5

Principales resultados revisión sistemática de literatura

Tipo de fuente	Cantida d	Español	Inglés	Internacional	Nacional	Local
Artículos de investigación	15	8	7	11	6	3
Tesis de maestría/doctorado	17	17	0	4	6	7
Documentos oficiales/Institucionales	9	9	0	0	8	1
Total	41	34	7	15	20	11

Nota. Creación propia a partir de la revisión sistemática de la literatura.

5.3. Técnicas de recolección de información

Para el desarrollo de la presente investigación se usarán las siguientes técnicas para analizar la información:

A. Diarios pedagógicos (Ver Anexo 2)

Entendidos como los registros reflexivos sistemáticos en los que se consignarán las situaciones observadas, las interacciones entre los niños y niñas, sus manifestaciones emocionales y los procesos de autorregulación evidenciados durante la etapa de observación e implementación de la propuesta basada en las artes plásticas. Este instrumento permitirá no solo documentar los hechos, sino también generar procesos de análisis y resignificación de la práctica.

B. Guía de preguntas para entrevista semiestructurada (Ver Anexo 3)

Dirigida a la docente del grado transición. La entrevista semiestructurada se concibe como un diálogo intencionado que, a partir de preguntas orientadoras, posibilita profundizar en las percepciones, intencionalidades pedagógicas y reflexiones de la maestra frente al uso de las artes plásticas como mediación para el fortalecimiento de la autorregulación emocional. Este tipo de entrevista favorece la flexibilidad y la ampliación de categorías emergentes durante la conversación.

C. Registro audiovisual (Ver Anexo 4)

El registro audiovisual se utilizará como técnica de recolección de información con el propósito de documentar de manera sistemática las actividades desarrolladas durante la implementación de la propuesta pedagógica basada en las artes plásticas en el aula de grado transición. A través de grabaciones en video y/o fotografías se podrán captar situaciones de interacción, expresiones emocionales, formas de participación y dinámicas entre pares que emergen en el desarrollo de las experiencias pedagógicas.

D. Producciones plásticas de los niños y las niñas (Ver Anexo 5)

Las producciones plásticas elaboradas por los niños y las niñas durante las intervenciones pedagógicas (pintura, modelado y dibujo) se asumen como una técnica de recolección de información, en tanto constituyen artefactos expresivos que permiten evidenciar procesos de expresión simbólica, manifestaciones emocionales y formas de autorregulación en el contexto del aula. Las producciones recolectadas serán sistematizadas al finalizar cada una de las sesiones, garantizando su conservación y organización. Para ello, se implementará un protocolo de sistematización que incluye: la asignación de un código a cada producción (evitando el uso de nombres propios para preservar la confidencialidad), el registro de la fecha, el tipo de actividad realizada (pintura, modelado o dibujo) y una breve descripción del contexto en el que fue elaborada.

Adicionalmente, cada producción será documentada mediante registro fotográfico, lo que permitirá su análisis posterior sin alterar el material original. Estas evidencias serán analizadas en relación con las categorías de la investigación, particularmente en lo referente a la autorregulación emocional, la expresión simbólica y el papel de las artes plásticas como mediación pedagógica, en consecuencia, las producciones plásticas no solo se comprenden como resultados de una actividad, sino como fuentes de información que posibilitan la interpretación de los procesos emocionales y expresivos de los niños y las niñas, en articulación con las demás técnicas de recolección de información. A continuación, en la Tabla 6 se presentan las fases del protocolo de sistematización:

Tabla 6

Protocolo de sistematización de las producciones plásticas

Fase	Descripción	Propósito
Recolección del material	Al finalizar cada intervención (pintura, modelado y dibujo), se recogen las producciones elaboradas por los niños y las niñas, garantizando su cuidado y conservación.	Asegurar la disponibilidad del material como fuente de información.
Codificación	Se asigna un código alfanumérico a cada producción (ej.: E1-P1, E2-D3), evitando	Garantizar la confidencialidad y facilitar

	el uso de nombres propios para proteger la identidad de los participantes.	la organización de la información.
Registro contextual	Se consigna información como fecha, tipo de actividad, consigna propuesta y observaciones relevantes del momento (emociones, comportamientos, interacción).	Contextualizar cada producción para una mejor interpretación.
Registro audiovisual	Se realiza el registro fotográfico de cada producción como respaldo digital.	Facilitar el análisis posterior sin manipular el material original.
Organización de la información	Las producciones se organizan en una matriz o archivo digital, agrupadas por sesión y categoría de análisis.	Sistematizar la información para su fácil acceso y comparación.
Análisis e interpretación	Se analizan las producciones a partir de las categorías de investigación, considerando elementos como uso del color, formas, trazos, simbolismos y manifestaciones emocionales.	Comprender los procesos de expresión y autorregulación emocional en los niños y niñas.

Nota. Creación propia.

5.4. Población y muestra

La investigación se desarrollará con un grupo de 31 niños y niñas cuyas edades oscilan entre 4 y 6 años, dentro de los cuales, 18 son niños y 13 son niñas pertenecientes al Grado Transición 1 de la Institución Educativa Ramón Múnera Lopera caracterizados por ser heterogéneo en términos de desarrollo cognitivo, comunicativo, corporal y socioemocional.

La selección de los participantes se realiza teniendo en cuenta el contexto de práctica pedagógica de las investigadoras.

Los criterios de participación de la población son:

- Criterio de inclusión: los 31 estudiantes pertenecientes al Grado Transición 1 de la Institución Educativa Ramón Múnera Lopera.

- Criterio de exclusión: cualquier estudiante perteneciente al Grado Transición 1 de la Institución Educativa Ramón Múnera Lopera que su padre de familia y/o acudiente rechace, niegue o se rehúse a permitir participar voluntariamente de la presente investigación mediante la no autorización del consentimiento informado (Ver Anexo 1)
- Selección de la muestra: corresponde a los 31 estudiantes de Transición 1 de la Institución Educativa Ramón Múnera Lopera.

5.5. Análisis de datos

Con relación al análisis de la información se realizará una triangulación de datos, entendida como la combinación de diferentes técnicas y fuentes para estudiar un fenómeno mediante una matriz dinámica con el fin de ampliar la comprensión e incrementar la validez interpretativa. En este sentido Hernández Sampieri et al. (2014) plantea que la triangulación permite contrastar datos provenientes de diversas fuentes, técnicas o perspectivas, favoreciendo una comprensión más profunda y completa de la realidad investigada “el hecho de utilizar diferentes fuentes y métodos de recolección se le denomina triangulación de datos” (P. 101). Para operacionalizar este proceso se emplearán matrices de triangulación que permitan contrastar la información proveniente de los diarios pedagógicos, la observación directa y la entrevista de la docente, articulándolas con las categorías de análisis definidas en la investigación.

Figura 3*Triangulación de información*

Nota. Construcción propia.

El proceso de análisis se apoyará en un procedimiento de codificación cualitativa de carácter inductivo-deductivo. En una primera fase, se realizará una codificación abierta, en la que se identificarán unidades de significado emergentes a partir de los datos recolectados, tales como expresiones verbales, comportamientos observados y representaciones simbólicas presentes en las producciones de los niños y las niñas. Posteriormente, se llevará a cabo una codificación axial, mediante la cual estas unidades de significado serán organizadas y agrupadas en torno a las categorías y subcategorías previamente definidas: autorregulación emocional, artes plásticas y desarrollo infantil, y arte como mediación pedagógica. Este proceso permitirá establecer relaciones, recurrencias y patrones entre los datos, favoreciendo una interpretación más estructurada y coherente del fenómeno estudiado.

Adicionalmente, la técnica incluye un análisis cualitativo de contenido propuesta por Krippendorff (2018), que descompone los textos en unidades significativas para identificar temas recurrentes y relaciones subyacentes. Esta técnica se basa en un enfoque interpretativo que prioriza la comprensión de los significados detrás de los datos, en lugar de su cuantificación. Según Mayring (2014), es particularmente útil en contextos educativos,

donde la diversidad y riqueza de las experiencias requieren un enfoque detallado para captar las sutilezas de los fenómenos estudiados.

Teniendo en cuenta lo anterior, el análisis de la información se orientará a partir de un sistema de categorías previamente definidas que permitirán organizar, interpretar y contrastar los datos obtenidos. Como categoría central se establece la autorregulación emocional, abordada a través de las subcategorías de reconocimiento emocional, expresión emocional, control de impulsos e interacción social, las cuales posibilitan comprender cómo los niños y las niñas identifican, expresan y regulan sus emociones en el contexto del aula. De manera complementaria, se incorporan las categorías artes plásticas y desarrollo infantil y arte como mediación pedagógica, con subcategorías como expresión simbólica, creatividad, desarrollo cognitivo, desarrollo emocional, estrategias lúdicas, estrategias didácticas, rol del docente y ambientes de aprendizaje, que permiten analizar el papel de las experiencias artísticas como mediadoras en los procesos socioemocionales. Estas categorías serán utilizadas como unidades de análisis en la codificación de la información, orientando la identificación de patrones, recurrencias y relaciones entre los datos provenientes de las diferentes técnicas, lo que permitirá fortalecer la interpretación en el proceso de triangulación.

5.6. Criterios de rigor cualitativo

Con el propósito de garantizar la validez, consistencia y solidez interpretativa del proceso investigativo, la presente investigación se orienta a partir de los criterios de rigor cualitativo propuestos por Hernández Sampieri et al. (2014), los cuales se articulan con el enfoque de investigación acción pedagógica y con las particularidades del contexto en el que se desarrolla la investigación.

En primer lugar, con relación a la credibilidad, se busca que los hallazgos representen de manera fiel las experiencias y manifestaciones emocionales de los 31 niños y niñas del Grado de Transición 1 de la Institución Educativa Ramón Múnera Lopera, quienes participan en un contexto educativo caracterizado por condiciones de vulnerabilidad social. Para ello, se emplea la triangulación de la información, contrastando los datos obtenidos a través de la observación directa durante las tres intervenciones pedagógicas (pintura, modelado y dibujo), los registros consignados en los diarios pedagógicos elaborados después de cada sesión, y la entrevista semiestructurada realizada a la docente titular antes de la implementación de la

propuesta. Esta articulación permite validar los hallazgos desde diferentes fuentes y momentos del proceso.

En segundo lugar, con respecto a la transferencia, se favorece la posibilidad de que los resultados sean comprendidos y considerados en contextos educativos similares. En este sentido, se realiza una descripción detallada del contexto institucional, de las características del grupo de transición y de las condiciones en las que se implementa la propuesta pedagógica en artes plásticas, permitiendo que otros investigadores o docentes valoren la pertinencia de los hallazgos en escenarios con características afines, especialmente en contextos de educación inicial con poblaciones en situación de vulnerabilidad.

En tercer lugar, en cuanto a la dependencia, se garantiza la coherencia y trazabilidad del proceso investigativo mediante el registro sistemático de cada una de las fases de la intervención, desarrolladas en tres sesiones durante una semana. Este seguimiento se apoya en los diarios pedagógicos, los cuales no solo recogen las observaciones de las dinámicas en el aula, sino también las reflexiones derivadas de la práctica, permitiendo evidenciar los ajustes, decisiones pedagógicas y evolución del proceso investigativo.

Por último, la confirmación se orienta a asegurar que los hallazgos emergen de los datos y no de sesgos de las investigadoras. Dado que las investigadoras participan de manera directa en la implementación de la propuesta pedagógica, se desarrolla un ejercicio constante de reflexividad, mediante el análisis crítico del rol asumido en el aula, las interpretaciones construidas y las posibles influencias en la dinámica del grupo. Este ejercicio se apoya en los registros reflexivos de los diarios pedagógicos, lo cual contribuye a sustentar las interpretaciones desde la evidencia empírica.

5.7. Reflexividad y posicionamiento de las investigadoras

En el marco del enfoque cualitativo y del diseño de investigación acción pedagógica, se reconoce la importancia de la reflexividad como un ejercicio fundamental para el análisis crítico del proceso investigativo. Durante la presente investigación, las investigadoras asumen una doble condición como practicantes–investigadoras, en tanto participan de manera directa en la planeación, implementación y análisis de la propuesta pedagógica basada en las artes plásticas, al tiempo que construyen conocimiento a partir de dicha experiencia.

Este posicionamiento implica, por consiguiente, reconocer que la presencia e intervención de las investigadoras en el aula puede influir en las dinámicas del grupo, en las interacciones con los niños y las niñas, y en la interpretación de los hallazgos. En este sentido, se asume que el proceso investigativo no es completamente neutral, sino que está mediado por las experiencias, creencias, saberes pedagógicos y expectativas de las investigadoras frente a la autorregulación emocional y el papel de las artes plásticas en la educación inicial.

Con el objetivo de poder mitigar y reducir posibles sesgos derivados de esta implicación, se desarrolla un ejercicio constante de reflexividad, apoyado en los diarios pedagógicos elaborados después de cada una de las tres intervenciones (pintura, modelado y dibujo). En estos registros no solo se documentan las situaciones observadas, sino también las interpretaciones, emociones y decisiones pedagógicas de las investigadoras, lo que permite hacer explícitas sus posturas y someterlas a análisis crítico.

Asimismo, el contraste entre las diferentes fuentes de información, particularmente entre la observación en el aula, los registros reflexivos y la entrevista realizada a la docente, contribuye a ampliar la comprensión del fenómeno y a disminuir la influencia de interpretaciones unilaterales. Este ejercicio favorece una mirada más equilibrada sobre las experiencias de los niños y las niñas, en relación con las categorías de autorregulación emocional, artes plásticas y desarrollo infantil, y arte como mediación pedagógica, en ese sentido, la reflexividad y el reconocimiento del posicionamiento de las investigadoras no se entienden como una limitación, sino como una oportunidad para enriquecer la comprensión del fenómeno estudiado, fortalecer la transparencia del proceso investigativo y aportar mayor rigor a la interpretación de los hallazgos.

5.8. Protocolo ético para el registro audiovisual de menores

En el desarrollo de la presente investigación, se contempló el uso de registros audiovisuales como apoyo complementario para la recolección de información en el aula. No obstante, dado que el consentimiento informado firmado por los padres de familia se centra en la observación de los niños y las niñas y no especifica de manera explícita el uso de imágenes o grabaciones, se adoptan medidas éticas orientadas a garantizar la protección de la identidad y la privacidad de los participantes.

En consecuencia, cualquier registro audiovisual realizado se utiliza exclusivamente con fines académicos e investigativos, como apoyo para el análisis de las dinámicas de

interacción, expresión emocional y desarrollo de las actividades pedagógicas, evitando su uso con fines de divulgación pública o comercial.

Respecto al consentimiento, se reconoce que la autorización otorgada por los padres de familia corresponde a la participación mediante observación en el contexto de aula; por tanto, el uso de registros audiovisuales se limita a situaciones controladas y se maneja bajo principios de confidencialidad, sin exponer la identidad de los niños y las niñas.

Con relación al tratamiento de la información, los registros audiovisuales son almacenados en medios digitales de acceso restringido, bajo custodia de las investigadoras, garantizando su protección mediante medidas de seguridad básicas como el uso de dispositivos personales y acceso limitado. Así mismo, estos archivos no contienen información personal identificable y no son compartidos en plataformas externas.

En los productos académicos derivados de la investigación, se garantiza que no se identificará directamente a los participantes mediante el uso de estrategias como el anonimato, el encuadre parcial o la no visibilización de los rostros.

6 Propuesta pedagógica mediada por las artes plásticas

La presente propuesta pedagógica mediada por las artes plásticas se configura como una apuesta que reconoce el valor de las artes en los procesos de desarrollo integral, particularmente en educación inicial. Desde esta perspectiva, las artes plásticas no solo se conciben como un medio de expresión estética, sino como un lenguaje que posibilita la exploración emocional, la construcción de significados y el fortalecimiento de la autorregulación. En coherencia con enfoques contemporáneos de la educación artística, esta propuesta busca generar experiencias significativas que articulen la creatividad, la sensibilidad y el pensamiento crítico, promoviendo escenarios de aprendizaje en los que los niños y niñas de la Institución Educativa Ramón Múnera Lopera puedan expresarse libremente y resignificar sus vivencias a través de la creación.

En este sentido, se plantean tres ejes fundamentales que estructuran la propuesta: la pintura, el dibujo y el modelado. Cada uno de estos lenguajes artísticos ofrece posibilidades específicas para el desarrollo de habilidades cognitivas, emocionales y motrices, permitiendo a los estudiantes explorar diversas formas de representación y comunicación. A través de la pintura, se favorece la experimentación con el color y la expresión de emociones; el dibujo potencia la observación, la simbolización y la narración visual; mientras que el modelado promueve la percepción espacial, la motricidad fina y la construcción tridimensional. En conjunto, estos componentes configuran un escenario pedagógico integral que sitúa al arte como mediador clave en los procesos de aprendizaje y desarrollo.

Las siguientes actividades contempladas dentro de la propuesta se encuentran fundamentadas en el enfoque de planeación inversa propuesto por Grant Wiggins y Jay McTighe (2005), el cual orienta el proceso educativo a partir de la definición de comprensiones perdurables, desempeños esperados y evidencias de aprendizaje; desde esta perspectiva, la enseñanza no se centra únicamente en la actividad, sino en la intencionalidad formativa que la sustenta, favoreciendo experiencias significativas en la primera infancia.

6.1. Actividad pedagógica pintura

La primera sesión se inscribe en la propuesta pedagógica mediada por las artes plásticas, específicamente desde el lenguaje de la pintura, como estrategia para el

reconocimiento y la autorregulación emocional en niños y niñas del grado transición de la Institución Educativa Ramón Múnera Lopera. La planeación articula propósitos cognitivos, emocionales y expresivos, promoviendo espacios donde los estudiantes puedan identificar, expresar y resignificar sus emociones a través de la creación artística. A continuación, en la Tabla 7 se presenta la organización didáctica de la sesión.

Tabla 7

Planeación pedagógica actividad de pintura

Componente	Descripción
Actividad	Pintura como mediación emocional
Enfoque pedagógico	Planeación inversa (Wiggins y McTighe)
Comprensión perdurable	Las artes plásticas, particularmente la pintura, constituyen un medio significativo para reconocer, expresar y autorregular las emociones
Objetivo de aprendizaje	Favorecer el reconocimiento de las emociones propias y su expresión a través de la pintura como estrategia inicial de autorregulación emocional
Pregunta orientadora	¿De qué manera la pintura me ayuda a expresar y comprender lo que siento?
Saberes	Declarativos: emociones básicas y color. Procedimentales: uso de la pintura para expresar emociones. Actitudinales: respeto por las emociones propias y de otros
Momento de apertura	Reconocimiento de emociones mediante gestos, expresiones faciales y el cuento <i>El monstruo de colores</i>
Momento central	Representación pictórica de la emoción presente, con acompañamiento docente mediante preguntas orientadoras
Momento de cierre	Socialización de las producciones y verbalización de la experiencia emocional
Rol del estudiante	Expresa emociones mediante la pintura y participa en espacios de diálogo

Rol del docente	Mediador, observador activo y facilitador del proceso emocional
Recursos	Pinturas, pinceles, hojas, delantales, cuento, espacio ambientado
Evaluación	Observación participante y escucha activa
Evidencias	Producciones pictóricas, intervenciones orales, interacción con pares
Criterios de evaluación	Reconocimiento emocional, expresión simbólica, participación, verbalización
Técnicas e instrumentos	Diario de campo, registro anecdótico, observación directa
Atención a la diversidad	Respeto por el ritmo individual y las distintas formas de expresión
Temas emergentes	Experiencias personales, relación emoción-cuerpo, significado del color

Nota. Creación propia.

6.2. Actividad pedagógica modelado

La segunda sesión que se inscribe en la propuesta pedagógica mediada por las artes plásticas se centra en el lenguaje del modelado como estrategia para el reconocimiento, la contención y la transformación de las emociones. Esta actividad se fundamenta en el enfoque de planeación inversa, articulando de manera intencional los propósitos de aprendizaje con las experiencias pedagógicas y los procesos de evaluación.

La planeación integra dimensiones cognitivas, emocionales y corporales, promoviendo espacios en los que los estudiantes no solo identifican las emociones que experimentan, sino que también exploran formas de regularlas a través de la manipulación de materiales. En este sentido, el modelado se configura como un recurso pedagógico que posibilita la representación simbólica de emociones intensas y su posterior transformación, favoreciendo procesos iniciales de autorregulación emocional mediante pausas conscientes, ejercicios de respiración y resignificación de la experiencia emocional. A continuación, en la Tabla 8 se presenta la organización didáctica de la sesión.

Tabla 8*Planeación pedagógica actividad de modelado*

Componente	Descripción
Actividad	Modelado como estrategia de transformación emocional
Enfoque pedagógico	Planeación inversa (Wiggins y McTighe)
Comprensión perdurable	Las artes plásticas permiten reconocer, expresar y transformar las emociones como parte de la autorregulación emocional
Objetivo de aprendizaje	Promover el reconocimiento, contención y transformación de emociones mediante el modelado
Pregunta orientadora	¿Cómo puedo transformar mis emociones a través del modelado?
Saberes	Declarativos: emociones y su cambio. Procedimentales: modelado como representación emocional. Actitudinales: aceptación y regulación emocional
Momento de apertura	Saludo emocional, canción y reconocimiento de emociones mediante imágenes
Momento central	Modelado de emociones intensas y transformación en emociones tranquilas mediante pausas conscientes
Momento de cierre	Socialización de la emoción inicial y transformada, seguida de relajación grupal
Rol del estudiante	Representa y transforma emociones a través del modelado
Rol del docente	Orientador del proceso, promotor de pausas conscientes y acompañamiento emocional
Recursos	Foami moldeable, recursos audiovisuales, música
Evaluación	Observación y escucha activa del proceso
Evidencias	Figuras modeladas, narraciones de transformación emocional

Criterios de evaluación	Identificación emocional, transformación simbólica, participación
Técnicas e instrumentos	Observación directa, registro anecdótico
Atención a la diversidad	Respeto por las formas de expresión y los ritmos individuales
Temas emergentes	Validación emocional, transformación de emociones, autorregulación

Nota. Creación propia.

6.3. Actividad pedagógica dibujo

La tercera sesión se enmarca en la propuesta pedagógica mediada por las artes plásticas, particularmente desde el lenguaje del dibujo, como estrategia para la expresión consciente de las emociones y la aplicación de herramientas básicas de autorregulación emocional. Al igual que las sesiones anteriores, esta planeación se orienta desde el enfoque de planeación inversa, garantizando la coherencia entre los objetivos de aprendizaje, las actividades propuestas y los procesos evaluativos.

La actividad articula dimensiones expresivas, emocionales y reflexivas, favoreciendo la representación gráfica de las emociones presentes en los estudiantes y la toma de conciencia sobre sus estados internos. A través del dibujo, se promueve no solo la exteriorización simbólica de las emociones, sino también la incorporación de estrategias de autorregulación, tales como la respiración consciente y la pausa activa, las cuales son integradas de manera intencional durante el desarrollo de la actividad.

De esta manera, el dibujo se consolida como una herramienta pedagógica que facilita la conexión entre la experiencia emocional, su representación simbólica y la construcción progresiva de habilidades de autorregulación. A continuación, en la Tabla 9 se presenta la organización didáctica de la sesión.

Tabla 9*Planeación pedagógica actividad de dibujo*

Componente	Descripción
Actividad	Dibujo como expresión emocional consciente
Enfoque pedagógico	Planeación inversa (Wiggins y McTighe)
Comprensión perdurable	Las artes plásticas, como el dibujo, permiten expresar emociones y aplicar estrategias de autorregulación
Objetivo de aprendizaje	Favorecer la expresión de emociones presentes y la aplicación de estrategias de autorregulación a través del dibujo
Pregunta orientadora	¿Cómo puedo expresar lo que siento a través del dibujo?
Saberes	Declarativos: emociones y representación gráfica. Procedimentales: dibujo como medio de expresión. Actitudinales: disposición para expresar y compartir
Momento de apertura	Canción y expresión corporal de emociones, acompañada de preguntas orientadoras
Momento central	Elaboración de un dibujo sobre la emoción actual con pausas para aplicar estrategias de regulación
Momento de cierre	Socialización voluntaria del dibujo y reflexión sobre la experiencia
Rol del estudiante	Representa emociones mediante el dibujo y reflexiona sobre ellas
Rol del docente	Acompaña, orienta y promueve estrategias de autorregulación
Recursos	Hojas, colores, música, estrategias de respiración
Evaluación	Observación participante y escucha activa
Evidencias	Dibujos, narraciones, aplicación de estrategias
Criterios de evaluación	Expresión emocional, uso del color, participación

Técnicas e instrumentos	Observación directa, registro anecdótico
Atención a la diversidad	Respeto por las formas de expresión y participación
Temas emergentes	Relación emoción-cuerpo, estrategias de regulación, expresión simbólica

Nota. Creación propia.

7 Resultados

El presente capítulo expone los principales resultados derivados de la implementación de la propuesta pedagógica basada en las artes plásticas, desarrollada a través de tres intervenciones (pintura, modelado y dibujo) con niños y niñas del Grado de Transición 1 de la Institución Educativa Ramón Múnera Lopera. El análisis de los resultados se orienta desde un enfoque cualitativo, articulando la información obtenida mediante los diarios pedagógicos, el registro audiovisual, la entrevista a la docente y las producciones plásticas de los estudiantes. Los resultados se organizan a partir de las categorías de análisis definidas en la investigación: autorregulación emocional, artes plásticas y desarrollo infantil y arte como mediación pedagógica, las cuales permiten interpretar las transformaciones observadas en los niños y las niñas durante el desarrollo de la propuesta.

Desde la perspectiva de la docente entrevistada, el desarrollo emocional de los niños y las niñas en educación inicial se configura como un proceso heterogéneo y profundamente influenciado por el contexto familiar y social. En este sentido, señala que los estudiantes “llegan al preescolar con una variedad de sentimientos y emociones que muchas veces se desbocan en el trato con los compañeros”, evidenciando manifestaciones que van desde la ternura hasta la agresividad, la apatía o la angustia. Esta percepción se articula con los hallazgos observados en las intervenciones pedagógicas, donde emergen expresiones emocionales diversas asociadas a experiencias externas al aula. Asimismo, la docente enfatiza que “la educación emocional en el preescolar es básico”, destacando la necesidad de generar espacios que permitan a los niños expresar lo que sienten a través de diferentes lenguajes, entre ellos el juego y la producción simbólica.

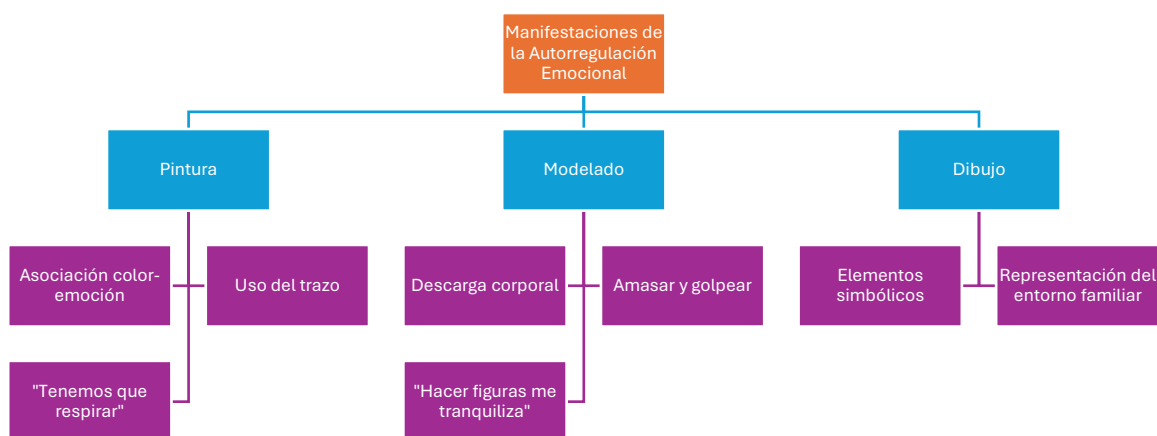
7.1. Autorregulación emocional en la primera infancia

En relación con la categoría de autorregulación emocional, el análisis de la información proveniente de los diarios pedagógicos, el registro audiovisual, la entrevista a la docente y las producciones plásticas permite identificar un conjunto de manifestaciones asociadas al reconocimiento, expresión y gestión de las emociones por parte de los niños y las niñas durante el desarrollo de las tres intervenciones pedagógicas. Estas manifestaciones se presentan de manera diferenciada según el tipo de actividad, el momento de la sesión y las dinámicas de interacción entre pares.

Con relación a la categoría de autorregulación emocional, los resultados permiten evidenciar que los niños y las niñas poseen nociones iniciales sobre el reconocimiento y expresión de sus emociones, las cuales se fortalecen progresivamente mediante la mediación de las artes plásticas.

Figura 4

Red asociativa de intervenciones artísticas emocionales



Nota. Construcción propia.

7.1.1. Reconocimiento emocional

Durante la primera intervención, centrada en la pintura, se observó que los estudiantes logran identificar y nombrar emociones como tristeza, enojo, alegría y miedo, estableciendo relaciones con experiencias de su vida cotidiana. Estas verbalizaciones se produjeron principalmente durante los momentos de socialización y acompañamiento individual, donde los niños y las niñas explicaban el sentido de sus producciones a través de expresiones como: “así se ve mi cara cuando mi papá me regaña” o “este monstruo es el miedo que no me deja dormir”. De manera simultánea, se evidenció el uso del color, el trazo y la intensidad del dibujo como formas de representación emocional. En los registros se consignó que algunos

estudiantes asociaban colores oscuros con emociones como la tristeza o el enojo, mientras que otros utilizaban colores brillantes para representar estados de alegría.

Durante la última intervención, centrada en el dibujo, se continuaron evidenciando manifestaciones de reconocimiento y expresión emocional, particularmente a través del uso de elementos simbólicos. Los niños y niñas representaron situaciones vinculadas a su entorno familiar y escolar, incorporando figuras humanas, escenarios y objetos significativos. Durante los espacios de socialización, some niños y niñas relataron experiencias personales relacionadas con sus dibujos, las cuales fueron consignadas en los registros como parte del proceso de recolección de información.

7.1.2. Expresión emocional

En esta misma intervención, se identificó que las expresiones emocionales no se limitan al plano verbal o gráfico, sino que también se manifiestan a través del comportamiento corporal y la interacción con los materiales. Algunos estudiantes mostraron mayor agitación en el uso del pincel, trazos repetitivos o presión sobre la hoja, mientras que otros realizaron movimientos más controlados. Estas variaciones fueron registradas como parte de las formas de expresión emocional observadas durante la actividad.

En la segunda intervención, orientada al modelado, se observaron manifestaciones emocionales con mayor carga corporal y sensorial. La manipulación del material permitió evidenciar acciones como amasar, presionar, estirar o golpear la plastilina, las cuales se presentaron de forma reiterada en algunos niños y niñas mientras verbalizaban situaciones asociadas a enojo, tristeza o frustración mediante códigos in vivo como: “¡le doy duro porque tengo mucha rabia!” o “la plastilina se siente blanda como cuando estoy triste”. En los registros se documentó que estas acciones se desarrollaban principalmente en momentos iniciales de la actividad, disminuyendo progresivamente a medida que avanzaba la construcción de las figuras; asimismo, se identificó que varios niños y niñas modificaron sus producciones a lo largo del proceso, pasando de formas asociadas a emociones de malestar a representaciones vinculadas con estados de calma o bienestar, según sus propias verbalizaciones. Estas transformaciones fueron registradas tanto en los diarios pedagógicos como en el registro audiovisual, permitiendo observar cambios en el discurso y en la producción material.

7.1.3. Control de impulsos

Asimismo, durante el desarrollo de la sesión, emergieron expresiones relacionadas con estrategias de regulación emocional previamente incorporadas por los estudiantes. Frases como “tenemos que respirar para tranquilizarnos” aparecieron en diferentes momentos, especialmente en situaciones de inquietud o conflicto leve. Estas expresiones no fueron inducidas por las investigadoras, sino que surgieron de manera espontánea en la interacción grupal.

Se evidenció que, a través de la manipulación del material, los niños y niñas lograron exteriorizar emociones intensas. Este proceso de transformación simbólica resulta clave en la comprensión de la autorregulación como un proceso activo. Una de las estudiantes expresó: “me gustó el moldeado porque me gusta hacer figuras cuando estoy muy triste y eso me tranquiliza”, lo cual evidencia que el arte no solo permite expresar emociones, sino también regularlas de manera consciente.

7.1.4. Interacción social

En relación con la interacción social se observaron comportamientos autónomos de autorregulación, como el caso de un niño que, ante una situación de conflicto, recurrió a la respiración y posteriormente abrazó a su compañero, demostrando la apropiación de las estrategias trabajadas en las sesiones.

De manera transversal a las tres intervenciones, se identificó la presencia de relatos asociados a experiencias familiares, tales como situaciones de ausencia, castigo o conflicto. Estas narrativas emergieron de forma espontánea durante las actividades y se articularon con las producciones plásticas y las expresiones verbales de los estudiantes, quienes manifestaban abiertamente: “mi mamá se fue y no sé cuándo vuelve” o “en mi casa me pegan con la correa si lloro”. 7.2. Artes plásticas y desarrollo infantil

Con respecto a la categoría de artes plásticas y desarrollo infantil, los resultados muestran que las experiencias artísticas favorecen múltiples dimensiones del desarrollo, especialmente en el ámbito emocional, cognitivo y social. En la intervención basada en la pintura, por ejemplo, se evidenció que los niños utilizan el color y el trazo como medios de representación simbólica de sus emociones, lo que permite canalizar experiencias internas de manera no verbal. La pintura se configura como un lenguaje expresivo que posibilita la

exteriorización de sentimientos difíciles de comunicar mediante la palabra. Se observó un fortalecimiento de la autonomía, en tanto los niños toman decisiones frente a los colores, formas y representaciones, así como un aumento en la autoestima, reflejado en el interés por compartir y explicar sus producciones a los demás.

Se identificó que las artes plásticas promueven la creatividad y la imaginación, permitiendo a los niños y niñas construir representaciones simbólicas de su realidad. En este sentido, un estudiante expresó: “a mí me gusta pintar porque cuando me enoja o estoy triste pinto y ya me pongo feliz”, lo que refuerza la idea del arte como medio de transformación emocional.

En relación con el papel de las artes plásticas en la autorregulación emocional, la docente entrevistada les atribuye un lugar fundamental dentro de la educación inicial, afirmando que “las artes plásticas es básico en preescolar, porque los niños [...] manifiestan sus sentimientos, sus emociones”. Desde su experiencia, estas prácticas permiten no solo la expresión, sino también la identificación de posibles alertas emocionales a partir de las producciones infantiles. De igual manera, reconoce cambios significativos en los estudiantes durante la participación en actividades artísticas, señalando que “los estudiantes cambian de emociones [...] así estén tristes y aburridos, se meten en lo que tienen que hacer”, evidenciando procesos de concentración, disfrute y transformación emocional. Estos planteamientos se corresponden con los resultados obtenidos en las intervenciones de pintura, modelado y dibujo, donde se observó que las experiencias artísticas favorecen la canalización de emociones, la regulación conductual y la construcción de sentidos. En este marco, las artes plásticas se consolidan como una mediación pedagógica que posibilita procesos de autorregulación emocional en la primera infancia.

Se logra identificar que las experiencias artísticas favorecen el desarrollo integral, en la medida en que articulan dimensiones emocionales, cognitivas, corporales y sociales. El arte no solo promueve la creatividad, sino que fortalece la autonomía en la toma de decisiones, la autoestima a partir del reconocimiento de las propias producciones y la interacción social mediante el intercambio de experiencias y significados. En este sentido, el desarrollo infantil se comprende como un proceso multidimensional en el que lo emocional ocupa un lugar central.

7.3. Arte como mediación pedagógica

Con relación con la categoría arte como mediación pedagógica, se evidenció que la implementación intencionada de actividades artísticas posibilita la creación de ambientes de aprendizaje significativos, donde los niños y las niñas se sienten escuchados, valorados y emocionalmente seguros. Las estrategias pedagógicas utilizadas, como la asamblea, la lectura de cuentos, el uso de materiales artísticos y las actividades de respiración y relajación, favorecieron la participación activa de los estudiantes y la construcción colectiva del conocimiento. Se identificaron que el rol de las investigadoras como mediadoras fue fundamental en la orientación de los procesos de autorregulación emocional, mediante la validación de las emociones, el acompañamiento afectivo y la guía en la implementación de estrategias de regulación.

Por otra parte, los resultados permiten reconocer el papel fundamental de la mediación pedagógica en la configuración de ambientes de aprendizaje emocionalmente seguros, por ejemplo, la intervención de las investigadoras, caracterizada por la validación de las emociones, la escucha activa y la orientación de estrategias de regulación, posibilitó la construcción de un espacio donde los niños y las niñas pudieron expresarse sin temor al juicio. Esto pone en evidencia que la autorregulación emocional no depende exclusivamente del niño, sino que se construye en interacción con adultos significativos que orientan, contienen y resignifican la experiencia.

Sin embargo, también se evidencian tensiones en la práctica pedagógica institucional, particularmente en situaciones donde no se articula el manejo emocional con las estrategias trabajadas en la intervención. Esto se refleja en prácticas docentes que priorizan el control conductual sobre la comprensión emocional, lo que limita la consolidación de procesos de autorregulación.

A pesar de ello, los resultados muestran que las experiencias artísticas tienen un impacto positivo no solo en los niños, sino también en las dinámicas del aula, favoreciendo la convivencia, la empatía y la resolución pacífica de conflictos. Los resultados de la investigación permiten comprender que las artes plásticas no operan únicamente como actividades expresivas dentro del aula, sino que se configuran como dispositivos pedagógicos que median procesos complejos de construcción emocional en la primera infancia.

Por último, no se desconoce la incidencia del contexto familiar en las manifestaciones emocionales de los niños y las niñas. Las narrativas asociadas a situaciones de abandono, castigo físico o dinámicas familiares conflictivas evidencian que el mundo emocional infantil está profundamente atravesado por experiencias externas al aula. En este sentido, la escuela adquiere un papel fundamental como espacio de contención, resignificación y posibilidad, donde las artes plásticas se constituyen en una vía para tramitar dichas experiencias y promover formas más saludables de relación con las emociones.

8 Discusión

Los resultados de la presente investigación permiten problematizar la relación entre la autorregulación emocional y la experiencia en la primera infancia a través de una propuesta pedagógica, superando comprensiones instrumentales que reducen el arte a una estrategia didáctica complementaria. En este sentido, los hallazgos evidencian que las artes plásticas no operan únicamente como un medio de expresión, sino como un dispositivo de mediación simbólica que posibilita la construcción progresiva de la autorregulación emocional en contextos educativos atravesados por condiciones de vulnerabilidad.

En primer lugar, los resultados muestran que el reconocimiento y la expresión emocional observados en los niños y las niñas no pueden comprenderse como capacidades espontáneas o exclusivamente individuales. Por el contrario, estos procesos se configuran en el marco de interacciones sociales mediadas pedagógicamente, lo que dialoga directamente con la perspectiva sociocultural del desarrollo planteada por Vygotsky (1978). La emergencia de expresiones como “tenemos que respirar para tranquilizarnos” y su uso en situaciones concretas de interacción permite evidenciar un tránsito desde la regulación externa hacia formas incipientes de autorregulación, lo que confirma que dichas habilidades se construyen inicialmente en el plano interpsicológico antes de ser interiorizadas.

Sin embargo, los hallazgos también permiten tensionar una lectura lineal del desarrollo emocional. Si bien se observan avances en la identificación y gestión de las emociones, estos no se presentan de manera homogénea ni progresiva en todos los niños, sino que están profundamente mediados por sus experiencias previas y condiciones contextuales. En este sentido, las narrativas asociadas a situaciones de conflicto familiar, abandono o castigo evidencian que la autorregulación emocional no puede analizarse al margen de las condiciones sociales en las que se desarrolla la infancia. Esto implica reconocer que la escuela no solo enseña a regular emociones, sino que también actúa como un espacio de reconfiguración simbólica de experiencias emocionales complejas.

En segundo lugar, los resultados permiten profundizar en el papel de las artes plásticas como lenguaje simbólico en la construcción del mundo emocional. En coherencia con los planteamientos de Eisner (2004), se evidencia que el trabajo con materiales como la pintura y la plastilina no solo favorece la expresión, sino que involucra procesos de toma de

decisiones, exploración y transformación que inciden directamente en la regulación de la conducta. La posibilidad de transformar una emoción en una forma, un color o una figura implica un proceso de distanciamiento simbólico que permite al niño “objetivar” su experiencia emocional, pasando de la vivencia inmediata a su elaboración.

No obstante, reducir este proceso a una función expresiva sería insuficiente, pues los hallazgos muestran que expresiones a través del arte también operan como un espacio de regulación sensorial y corporal, particularmente en la actividad de modelado, donde acciones como amasar, presionar o golpear el material configuran formas de tramitación emocional no verbal. Esto amplía la comprensión de la autorregulación más allá del control cognitivo de la emoción, integrando dimensiones corporales y sensoriales que suelen ser subestimadas en los enfoques tradicionales.

En tercer lugar, la investigación permite problematizar el rol de la mediación pedagógica en la construcción de ambientes emocionalmente significativos. Los resultados evidencian que la efectividad de las experiencias artísticas no radica únicamente en la actividad propuesta, sino en las condiciones pedagógicas que la acompañan. En este sentido, la validación de las emociones, la escucha activa y la orientación intencionada por parte de las investigadoras resultaron determinantes en la emergencia de procesos de autorregulación, lo que se articula con la noción de “pedagogía de la escucha” planteada por Rinaldi (2006).

Sin embargo, también emergen tensiones relevantes que complejizan esta relación. Las prácticas institucionales centradas en el control conductual, identificadas en algunos momentos del contexto escolar, evidencian una contradicción entre los enfoques tradicionales de disciplina y las propuestas orientadas al desarrollo emocional. Esta tensión pone en evidencia que la autorregulación emocional no puede consolidarse en escenarios donde se prioriza la obediencia sobre la comprensión, lo que invita a cuestionar críticamente las prácticas pedagógicas que aún reproducen modelos de regulación externa basados en la imposición.

Por último, los resultados permiten situar las artes plásticas como una mediación pedagógica que trasciende su carácter instrumental para configurarse como un espacio de construcción de sentido. En coherencia con Nussbaum (2010) y Malaguzzi (2016), se evidencia que el arte posibilita el desarrollo de la empatía, la imaginación y la sensibilidad, dimensiones fundamentales para la vida social y la convivencia. En este sentido, la

experiencia artística no solo contribuye al desarrollo individual, sino que favorece la construcción de relaciones más empáticas y formas de interacción más reguladas en el aula.

Con relación a la pregunta de investigación, que buscaba dar respuesta a ¿cuál es la incidencia de una propuesta pedagógica mediada por las artes plásticas para el fortalecimiento de la autorregulación emocional en niños y niñas del grado transición?, se puede afirmar que, a partir de los hallazgos obtenidos que las artes plásticas sí favorecen los procesos de autorregulación emocional en niños y niñas del grado transición, aunque no de manera automática ni homogénea, sino bajo condiciones pedagógicas específicas. En este estudio, la autorregulación no se evidenció como una habilidad previamente consolidada, sino como un proceso en construcción que se fortaleció en la medida en que las experiencias artísticas estuvieron mediadas por la intencionalidad pedagógica, la repetición de estrategias y la interacción social.

En este sentido, las actividades de pintura, modelado y dibujo posibilitaron el reconocimiento y la expresión emocional, pero fue la mediación, a través de la validación emocional, la orientación de estrategias como la respiración y los espacios de socialización, la que permitió que dichas expresiones se transformaran en procesos incipientes de regulación. Por tanto, el efecto de las artes plásticas no radica exclusivamente en su dimensión expresiva, sino en su capacidad de constituirse como escenarios de mediación emocional intencionada.

La investigación permite deducir que la autorregulación emocional en la primera infancia no es una habilidad que se enseña de manera directa, sino un proceso que se construye en la interacción entre sujetos, mediaciones pedagógicas y contextos socioculturales. Las artes plásticas, en este escenario, no constituyen un recurso accesorio, sino una vía privilegiada para la elaboración simbólica de la experiencia emocional, especialmente en contextos donde el lenguaje verbal resulta insuficiente para expresar la complejidad de las vivencias infantiles.

Ahora bien, los resultados de la investigación guardan coherencia con estudios como los de Moncayo et al. (2023), quienes plantean que las experiencias artísticas facilitan la externalización de las emociones y constituyen un primer paso hacia su regulación. En este estudio, dicha externalización no solo se evidenció en el plano gráfico, sino también en lo corporal y verbal, ampliando la comprensión del proceso más allá de lo representacional.

De igual manera, los hallazgos dialogan con investigaciones como Drake (2023), en tanto se reconoce el impacto de las experiencias artísticas en el desarrollo socioemocional; sin embargo, esta investigación aporta un matiz relevante al evidenciar que dicho impacto depende en gran medida del contexto y de las condiciones pedagógicas en las que se desarrollan las actividades. En contraste, estudios como Bravo y Cubides (2020), que tienden a presentar el arte como una estrategia pedagógica efectiva en sí misma, los resultados de este estudio permiten problematizar esta afirmación, al mostrar que el arte, por sí solo, no garantiza procesos de autorregulación, sino que requiere ser acompañado de una mediación pedagógica consciente. Esto introduce una lectura más crítica frente al uso del arte en el aula, evitando su instrumentalización simplista.

Dentro de los hallazgos inesperados, la investigación permitió identificar tensiones que complejizan la relación entre arte y autorregulación emocional. En primer lugar, se evidenció que las manifestaciones emocionales de los niños y las niñas están profundamente atravesadas por sus contextos familiares, lo que limita la posibilidad de comprender la autorregulación como un proceso exclusivamente escolar. En segundo lugar, se identificaron contradicciones entre las prácticas pedagógicas institucionales y las estrategias implementadas en la intervención, particularmente en aquellos momentos donde se prioriza el control conductual sobre la comprensión emocional. Esta tensión evidencia la coexistencia de enfoques pedagógicos divergentes y disruptivos dentro del mismo contexto educativo.

Por último, el principal aporte de esta investigación en el campo de la educación radica en evidenciar que las artes plásticas, más que una estrategia didáctica, pueden constituirse como una mediación pedagógica situada para el fortalecimiento de la autorregulación emocional en la educación inicial, particularmente en contextos de vulnerabilidad. A diferencia de otros estudios, esta investigación no solo confirma el valor del arte en el desarrollo socioemocional, sino que aporta una comprensión más compleja al mostrar que su potencial depende de la intencionalidad pedagógica, la mediación del adulto y las condiciones contextuales en las que se implementa.

Los resultados de esta investigación contribuyen a la comprensión de la autorregulación emocional como un proceso que integra dimensiones cognitivas, emocionales, corporales y sociales, ampliando las perspectivas tradicionales centradas

exclusivamente en el control conductual; en un contexto específico de la ciudad de Medellín al aportar evidencia empírica sobre la pertinencia de integrar las artes plásticas en propuestas pedagógicas orientadas al desarrollo socioemocional en la primera infancia, posicionando la escuela como un espacio clave de contención, resignificación y construcción de sentido frente a experiencias de vulnerabilidad.

9 Conclusiones

En correspondencia con el primer objetivo específico, orientado a describir las manifestaciones asociadas a la autorregulación emocional y las dinámicas de interacción entre pares, se concluye que los niños y las niñas del grado transición presentan formas iniciales de reconocimiento, expresión y gestión emocional que se manifiestan de manera multimodal, es decir, a través del lenguaje verbal, corporal y simbólico.

Las anteriores manifestaciones no se configuran como habilidades consolidadas, sino como procesos en construcción que emergen en la interacción con otros y en situaciones concretas del aula. Se concluye que las dinámicas de interacción entre pares constituyen un escenario fundamental para la co-regulación emocional, en tanto los niños no solo expresan sus emociones, sino que también incorporan y reproducen estrategias de regulación en contextos sociales. En este sentido, la autorregulación emocional no puede comprenderse como una capacidad individual aislada, sino como una construcción relacional mediada por el contexto educativo.

En relación con el segundo objetivo específico, centrado en el diseño de una propuesta pedagógica basada en las artes plásticas, se concluye que la estructuración intencionada de experiencias artísticas (pintura, modelado y dibujo) permitió configurar escenarios pedagógicos que favorecen la expresión, exploración y elaboración de las emociones en la primera infancia. No obstante, el alcance de dicha propuesta no radica únicamente en la incorporación de actividades artísticas, sino en las condiciones pedagógicas que la sostienen, tales como la mediación del docente, la validación de las emociones y la generación de ambientes de aprendizaje seguros. En consecuencia, se establece que las artes plásticas, más que constituir un recurso didáctico, operan como una mediación pedagógica que posibilita la construcción de significado emocional, siempre que estén acompañadas de una intencionalidad formativa clara y coherente con las necesidades del contexto.

Por último, en correspondencia con el tercer objetivo específico, orientado a interpretar los cambios en las manifestaciones de autorregulación emocional a partir de la implementación de la propuesta, se concluye que las experiencias pedagógicas mediadas por las artes plásticas favorecen procesos progresivos de autorregulación emocional, evidenciados en el tránsito desde formas iniciales de expresión hacia la incorporación de

estrategias de gestión emocional más conscientes. Estos cambios no se presentan de manera lineal ni homogénea, sino que están condicionados por factores como la mediación pedagógica, la interacción social y las experiencias previas de los niños y las niñas. En este sentido, se reconoce que la autorregulación emocional no se consolida en intervenciones de corta duración, pero sí puede ser promovida mediante experiencias reiteradas e intencionadas que integren dimensiones emocionales, cognitivas y corporales.

De manera general, se concluye que las artes plásticas favorecen la autorregulación emocional en la medida en que se configuran como espacios de mediación simbólica que permiten a los niños y las niñas reconocer, expresar y transformar sus emociones, sin embargo, este proceso no depende exclusivamente de la actividad artística en sí misma, sino de la articulación entre la experiencia estética, la mediación pedagógica y el contexto sociocultural en el que se desarrolla. Por tanto, la incorporación de las artes plásticas en la educación inicial no debe asumirse como una práctica complementaria, sino como una estrategia pedagógica central en la formación integral, particularmente en contextos atravesados por condiciones de vulnerabilidad.

10 Recomendaciones

A partir de los hallazgos de la investigación, se recomienda en primer lugar a los docentes de educación inicial incorporar las artes plásticas como una estrategia pedagógica sistemática y no como una actividad aislada o complementaria dentro del aula. Los resultados permiten evidenciar su potencial en el desarrollo de la autorregulación emocional depende de su continuidad en el tiempo y de su articulación con objetivos formativos claros. Se recomienda priorizar la mediación pedagógica intencional sobre la actividad artística en sí misma, pues el rol del docente resulta fundamental en la orientación de los procesos emocionales, mediante acciones como la validación de las emociones, la formulación de preguntas que favorezcan la reflexión y la enseñanza explícita de estrategias de regulación emocional. No se trata únicamente de “hacer arte”, sino de generar condiciones pedagógicas que permitan a los niños y las niñas reconocer, expresar y transformar sus emociones.

También se recomienda diversificar los lenguajes expresivos en el aula, integrando no solo el dibujo, la pintura y el modelado, sino también otras formas de expresión que favorezcan la participación de todos los niños, reconociendo la diversidad en sus formas de aprendizaje y expresión emocional.

En el plano institucional, se recomienda a la Institución Ramón Múnera Lopera fortalecer la articulación entre las prácticas pedagógicas orientadas al desarrollo socioemocional en el aula de transición y las estrategias de convivencia escolar implementadas en la institución. Los hallazgos evidencian que existen tensiones entre enfoques centrados en la comprensión emocional y prácticas institucionales que priorizan el control conductual, lo cual limita la consolidación de procesos de autorregulación emocional en los estudiantes.

En este sentido, se sugiere promover procesos de formación docente que integren la educación emocional como eje transversal del currículo, favoreciendo la coherencia entre las prácticas de aula y las políticas institucionales de convivencia. Esto implica reconocer la autorregulación emocional como un componente fundamental del desarrollo integral y no como un aspecto secundario del proceso educativo.

En relación con futuras investigaciones, se recomienda ampliar la duración de las intervenciones pedagógicas, considerando que los procesos de autorregulación emocional

requieren continuidad y seguimiento en el tiempo para evidenciar transformaciones más consolidadas. Intervenciones de mayor alcance permitirían analizar no solo cambios iniciales, sino también la sostenibilidad de los aprendizajes emocionales en el contexto escolar. Asimismo, se sugiere incorporar a las familias como actores clave en el proceso investigativo, teniendo en cuenta que las dinámicas familiares inciden de manera directa en las manifestaciones emocionales de los niños y las niñas. La inclusión de este componente permitiría una comprensión más integral del fenómeno y favorecería la coherencia entre los procesos educativos y los contextos de crianza.

Por último, se recomienda explorar la relación entre otras expresiones artísticas como la danza, el teatro y la música y los procesos de autorregulación emocional, específicamente en contextos de educación en etapa inicial, con el fin de ampliar el campo de conocimiento y diversificar las estrategias pedagógicas disponibles para la educación inicial. En consonancia con este horizonte, futuras investigaciones podrían plantearse interrogantes abiertos como: ¿De qué manera lenguajes corporales como la danza y el teatro transforman el control de impulsos en entornos de alta vulnerabilidad social? ¿Cómo se reconfigura la co-regulación emocional en el aula de transición cuando la música se utiliza como un andamiaje ritual cotidiano? o ¿Qué continuidades y rupturas existen en la expresión simbólica del niño al transitar de los materiales plásticos bidimensionales a las artes vivas? Resolver estas cuestiones permitirá profundizar en el carácter multimodal del arte y consolidar lineamientos curriculares más sensibles a la dimensión socioemocional desde la primera infancia.

Anexos

Anexo 1. Consentimiento informado para padres de familia y/o acudientes del menor

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES DE FAMILIA Y/O ACUDIENTES

La presente investigación se titula **LAS ARTES PLÁSTICAS COMO MEDIACIÓN PEDAGÓGICA DE LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL EN NIÑOS Y NIÑAS DEL GRADO TRANSICIÓN DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA RAMÓN MÚNERA LOPERA**.

El objetivo general de este estudio es **analizar de qué manera las experiencias pedagógicas mediadas por las artes plásticas (pintura, dibujo y modelado) favorecen los procesos de autorregulación emocional en niños y niñas del grado Transición 1**, en el marco de la práctica pedagógica desarrollada en la Institución Educativa Ramón Múnera Lopera, ubicada en la ciudad de Medellín.

La participación de su hijo o hija en esta investigación se desarrollará a través de la implementación de una propuesta pedagógica basada en las artes plásticas, diseñada y orientada por las investigadoras en el aula de clase en articulación con la docente cooperadora.

Durante estas experiencias, los niños y niñas participarán en actividades como pintura, dibujo y modelado, mediante las cuales se promoverá la expresión emocional, la interacción y la reflexión. En este proceso, las investigadoras interactuarán directamente con los participantes y realizarán observaciones pedagógicas, así como el registro de sus manifestaciones emocionales, producciones artísticas y expresiones verbales y simbólicas.

Estas actividades no representan ningún riesgo para los niños y niñas y se desarrollarán garantizando el respeto por su integridad, bienestar y ritmo de participación. No se aplicarán pruebas estandarizadas ni procedimientos invasivos.

La participación en este estudio es **VOLUNTARIA**. La información obtenida será **CONFIDENCIAL** y se utilizará únicamente con fines académicos e investigativos. Los datos serán tratados de manera **ANÓNIMA**, garantizando que no se revele la identidad de los participantes.

Durante el desarrollo de la investigación, se podrán realizar registros audiovisuales (fotografías, audios y/o videos), así como la recopilación de producciones gráficas de los niños y niñas, con el propósito de documentar las experiencias pedagógicas y sustentar el análisis investigativo.

Estos registros serán utilizados **ÚNICAMENTE CON FINES ACADÉMICOS E INVESTIGATIVOS**, en el marco del presente trabajo de grado, y en ningún caso tendrán uso comercial, publicitario o distinto al aquí establecido.

En cumplimiento de la normatividad colombiana vigente, especialmente la **Ley 1098 de 2006 (Código de Infancia y Adolescencia)** y la **Ley 1581 de 2012 sobre protección de datos personales**, se garantiza la protección integral de la identidad, la imagen y la información de los niños y niñas participantes.

En este sentido:

- Los registros audiovisuales y la información recolectada serán **custodiados de manera segura por las investigadoras**, bajo criterios de confidencialidad y responsabilidad ética.
- El acceso a dichos materiales estará **restringido exclusivamente a las investigadoras, docentes responsables y, si aplica, a los evaluadores académicos del proyecto**.
- Los rostros de los niños y niñas serán **difuminados, anonimizados o protegidos** en cualquier documento, presentación o socialización de resultados.
- No se divulgará información que permita la **identificación directa o indirecta** de los participantes.
- Una vez finalizado el proceso investigativo, los registros serán **almacenados únicamente con fines de respaldo académico o eliminados**, de acuerdo con las disposiciones institucionales y legales vigentes.

Usted puede retirar su autorización en cualquier momento, sin que esto implique ningún perjuicio para su hijo o hija. Si tiene alguna duda sobre el proyecto, puede realizar las preguntas que considere necesarias en cualquier momento.

Con su firma, usted autoriza la participación de su hijo o hija en las actividades pedagógicas descritas, así como el registro y uso de información, producciones e imágenes bajo las condiciones de confidencialidad y protección anteriormente expuestas.

Yo, _____ identificado(a) con número de identificación _____, autorizo que mi hijo(a) _____ participe voluntariamente en esta investigación.

Si tiene alguna duda, pregunta o inquietud, puede comunicarse a los siguientes números: 3004818809 – 3136529918 – 3143393745

Nombre del acudiente: _____
 Firma: _____
 Fecha: _____

Anexo 2. Diario pedagógico intervención 1

Elemento	Descripción
Lugar	Institución Educativa Ramón Múnera Lopera
Número de estudiantes	28
Objetivo de la sesión	Reconocer las artes plásticas (dibujo, pintura y modelado) como herramienta de autorregulación emocional.
Planificación de la intervención	Se buscó observar el comportamiento de los niños frente a situaciones como esperar turnos, asociar colores con emociones y dialogar sobre experiencias emocionales. Se contempló el registro de las producciones y verbalizaciones como evidencia investigativa.
Descripción de la sesión (síntesis)	La sesión inició con rutina institucional y una exploración de saberes previos sobre emociones mediante diálogo grupal. Se evidenció alta participación y necesidad de regular la toma de la palabra. A través del cuento <i>El monstruo de colores</i> y material de apoyo, se promovió el reconocimiento emocional.
Momentos significativos	Posteriormente, se desarrolló una actividad de pintura en la que los estudiantes representaron sus emociones mediante colores y formas. Durante la sesión emergieron situaciones emocionales significativas que fueron acompañadas mediante estrategias de regulación (respiración, validación emocional y apoyo entre pares). Se evidenció reconocimiento emocional a través de gestos y verbalizaciones. Durante la lectura, los estudiantes relacionaron el contenido con experiencias propias y expresaron estrategias de regulación como la respiración. Emergieron situaciones de desborde emocional (llanto), que fueron abordadas mediante acompañamiento grupal, validación emocional y contacto afectivo.
Resultados observados	Los estudiantes logran nombrar, identificar y representar sus emociones mediante la pintura. Se evidenció expresión emocional tanto verbal como gráfica, incluso en quienes presentan dificultad para verbalizar. La pintura funcionó como canal de liberación emocional, permitiendo expresar experiencias

Voces de los estudiantes (evidencia empírica)	asociadas al contexto familiar. Asimismo, se fortalecieron la autonomía (elección de colores), la autoestima (valoración de sus producciones) y la empatía entre pares. “A mí me gusta pintar porque cuando me enoja o estoy triste pinto y ya me pongo feliz” “Tenemos que respirar para tranquilizarnos” “Cuando alguien te molesta te debes tranquilizar y respirar” “Cuando estoy enojado siento que mi corazón se pone como una piedra”
Estrategias de autorregulación observadas	“Cuando me dan un abrazo yo me siento muy bien”. “Yo me siento calmado cuando abrazo a mi mamá”. Respiración guiada, validación emocional, contacto afectivo (abrazos), expresión artística (pintura) y acompañamiento entre pares.
Situaciones relevantes	Se presentaron episodios de llanto asociados a experiencias personales (soledad, pérdida), los cuales fueron acompañados mediante estrategias de regulación. También se observaron conflictos menores entre pares que fueron resueltos de manera autónoma.
Observaciones generales	La pintura se configura como un medio eficaz para la expresión y regulación emocional. Se evidencia la influencia del contexto familiar en las emociones de los niños. La actividad favoreció la empatía, la interacción social y la construcción de significado en torno a las emociones.

Anexo 3. Diario pedagógico intervención 2

Elemento	Descripción
Lugar Número de estudiantes	Institución Educativa Ramón Múnera Lopera 22
Objetivo de la sesión	Reconocer las artes plásticas (dibujo, pintura y modelado) como herramienta para la autorregulación emocional.
Planificación de la intervención	Se propuso observar el manejo emocional de los niños a través del modelado, promoviendo la expresión de emociones mediante actividades artísticas e integrando estrategias de autorregulación como la respiración, el abrazo y ejercicios de relajación corporal.
Descripción de la sesión (síntesis)	La sesión inició con rutina y recuperación de aprendizajes previos sobre emociones. Posteriormente, mediante actividades lúdicas y diálogo en asamblea, los estudiantes compartieron experiencias emocionales. Se introdujo el modelado como estrategia de regulación, permitiendo representar emociones libremente y transformarlas tras una pausa guiada (respiración y abrazo). La sesión finalizó con un ejercicio de relajación.
Momentos significativos	Se evidenció reconocimiento emocional a través de gestos y verbalizaciones. Los estudiantes retomaron estrategias de

Resultados observados	autorregulación aprendidas en casa (respiración, contacto afectivo). La transformación de emociones mediante el modelado permitió exteriorizar y resignificar estados emocionales. Asimismo, se observó autorregulación colectiva cuando un estudiante utilizó una canción para regular el ruido del grupo. Los estudiantes reconocen y nombran emociones básicas (tristeza, enojo, miedo, calma y alegría). Se evidencia recuperación de estrategias de autorregulación previamente aprendidas. El modelado es resignificado como herramienta para gestionar emociones, permitiendo liberar tensiones, favorecer la calma, representar estados emocionales y fortalecer la confianza en las propias producciones.
Voces de los estudiantes (evidencia empírica)	“Me gustó el moldeado porque me gusta hacer figuras cuando estoy muy triste y eso me tranquiliza”. “Me enojo cuando mi mamá no viene del trabajo, se queda en fiestas y se va con hombres”. “Cuando mi mamá se enoja me pega con la correa especial... le doy un abrazo”. “Cuando mi mamá se enoja, ella respira profundo”. “Me pongo triste cuando mi papá y mi mamá me dejan sola”. “Cuando estoy enojado mi mamá me dice que respire profundo”. “Cuando estoy triste mi mamá me da un abrazo”. “Cuando estoy enojada mi mamá me ayuda sacándome al parque a comer un helado”. “Cuando estoy enojada pinto y salgo a jugar”. “Cuando tengo miedo respiro y me calmo”. “Cuando siento amor me gusta abrazar”. “Cuando estoy alegre, me gusta pintar”.
Estrategias de autorregulación observadas	Respiración guiada, contacto afectivo (abrazos), pausas activas y transformación simbólica de emociones a través del modelado.
Situaciones relevantes	Un estudiante inicialmente no participó en la actividad lúdica, pero se vinculó activamente al modelado, reconociéndolo como una actividad relajante.
Observaciones generales	Emergieron relatos familiares asociados a dinámicas emocionales complejas. El modelado se configura como una mediación que favorece la expresión, regulación emocional, concentración y bienestar.

Anexo 4. Diario pedagógico intervención 3

Categoría	Descripción
Lugar N.º de estudiantes	Institución Educativa Ramón Múnera Lopera
	27

Objetivo de la sesión	Reconocer el dibujo como herramienta de autorregulación emocional en los niños y las niñas.
Planificación	Se propuso el dibujo como estrategia de autorregulación, permitiendo a los estudiantes expresar emociones y experiencias personales. Se integraron pausas activas con técnicas como respiración, yoga, canto y contacto afectivo.
Descripción de la sesión (resumen)	La sesión inició con rutina diaria y preguntas de activación sobre emociones. Se realizó actividad lúdica con canciones y gestualidad emocional. Posteriormente, se introdujo el dibujo como técnica de expresión emocional. Durante la actividad, se intercalaron estrategias de regulación (respiración, abrazos, visualización). Se cerró con una asamblea reflexiva y ejercicios de relajación.
Situaciones iniciales	Se evidenció dispersión inicial, la cual fue regulada mediante canciones y actividades de movimiento que facilitaron la concentración y conexión con el tema.
Momentos significativos	- Un estudiante utilizó espontáneamente la posición de meditación para autorregular el enojo.- Transferencia del aprendizaje a casa (uso del arte para regular emociones).- Autorregulación colectiva: estudiantes promovían el silencio y el orden entre pares. - El dibujo facilitó la expresión emocional y la representación de experiencias personales.- Emergieron narrativas asociadas a contextos familiares (tristeza, miedo, alegría).- Se evidenció el dibujo como canal de desahogo emocional.- Favoreció la concentración, el autocontrol y la espera de turnos.- Fortaleció la autoestima mediante la valoración de las producciones.- Permitió transformar estados emocionales iniciales (enojo/tristeza → calma/alegría). - “Le ayudamos a los papás a calmarse cuando los abrazamos”.
Resultados de la intervención	“Haciendo las actividades me sentí bien, me tranquilicé, sentí que mi corazón ya no estaba duro”. “Me gustó dibujar porque me siento feliz”.
Voces de los estudiantes	“Me gusta dibujar porque cuando estoy triste dibujo y ya me siento muy bien”. “Cuando yo estoy triste, le digo a mi papá que dibujemos juntos”. “Estaba enojado, pero hice la posición de yoga y conté hasta tres y me sirvió”. “Yo le voy a decir a mi mamá que me compre un cuaderno para dibujar cuando estoy triste o enojada”. “Yo hice el miedo porque mi mamá se despierta asustada”.
Reflexión investigativa (síntesis)	La sesión evidenció que el dibujo actúa como mediador efectivo de la autorregulación emocional, permitiendo tanto la expresión simbólica como la transformación emocional. Se observó apropiación autónoma de estrategias de regulación y transferencia a otros contextos. No obstante, persisten tensiones en la mediación adulta institucional, frente a prácticas que no integran el enfoque emocional trabajado.

Anexo 5. Guía de preguntas para entrevista semiestructurada**FACULTAD DE EDUCACIÓN****LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL**

Universidad de Antioquia

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA*Instrumento dirigido a docente participante del estudio*

El presente instrumento hace parte del trabajo de grado titulado *Las artes plásticas como mediadoras en el fortalecimiento de la autorregulación emocional en niños y niñas del grado de transición de la Institución Educativa Ramón Múnera Lopera*. Su objetivo es profundizar en las percepciones, intencionalidades pedagógicas y reflexiones de la docente en relación con el uso de las artes plásticas como mediación para el fortalecimiento de la autorregulación emocional. La información recolectada tendrá uso exclusivamente académico e investigativo, y será tratada con absoluta reserva conforme a los principios éticos acordados en el consentimiento informado previamente suscrito.

Nota: *Antes de iniciar la entrevista, verifique que el participante haya firmado el consentimiento informado y que haya autorizado (o no) la grabación de audio o video.*

I. DATOS DE REGISTRO

Lugar:	Fecha:	Hora:	N.º de entrevista:
Modalidad:	Medio de registro:	Investigadora entrevistadora:	
☐ Presencial ☐ Virtual	Audio ☐ Video ☐ Notas ☐		

II. DATOS DEL PARTICIPANTE

Nombre completo:	
Formación académica (pregrado):	
Nivel de formación posgradual:	
Área de formación disciplinar:	
Cargo que desempeña:	
Años de experiencia docente:	
Años trabajando con educación inicial / transición:	
Formación en educación emocional o artes (sí/no / cuál):	.

III. PREGUNTAS

Las preguntas que se presentan a continuación son orientadoras. La entrevistadora podrá formular preguntas de apoyo o profundización según el desarrollo de la conversación.

N.º	PREGUNTA	RESPUESTA / NOTAS DE CAMPO
1	Desde su experiencia, ¿cómo describe el desarrollo emocional de los niños y niñas del grado de transición?	
2	¿Cómo aborda en su práctica pedagógica el fortalecimiento de la autorregulación emocional en sus estudiantes?	
3	¿Qué papel juega el acompañamiento del docente en el desarrollo de la autorregulación emocional de los niños y niñas?	
4	Desde su experiencia, ¿de qué manera las artes plásticas pueden contribuir al desarrollo o fortalecimiento de la autorregulación emocional en los niños y niñas del grado de transición?	
5	¿Qué lugar considera que deberían ocupar las artes plásticas dentro de las planeaciones escolares en educación inicial?	
6	¿Qué importancia le otorga a la educación emocional dentro del currículo de educación inicial y de qué manera podría integrarse de forma más sistemática?	
7	¿Qué aspectos considera que podrían fortalecerse en su institución para potenciar el uso de las artes plásticas como estrategia de autorregulación emocional?	

8	¿Ha observado cambios en las emociones o comportamientos de los estudiantes cuando participan en actividades artísticas? ¿Podría compartir algún ejemplo concreto?	
9	¿Hay algún aspecto relacionado con las artes plásticas y la autorregulación emocional que considere importante y que no haya sido abordado en esta entrevista?	

IV. CIERRE DE LA ENTREVISTA

Al finalizar, agradezca al participante su colaboración, recuérdale la confidencialidad de la información y comunique el proceso para acceder a los resultados del estudio si así lo desea.

Observaciones generales de la entrevistadora:

--

Anexo 6. Consentimiento informado para docente

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA DOCENTE

I. INFORMACIÓN SOBRE LA INVESTIGACIÓN

Título de la investigación: LAS ARTES PLÁSTICAS COMO MEDIADORAS EN EL FORTALECIMIENTO DE LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL EN NIÑOS Y NIÑAS DEL GRADO TRANSICIÓN DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA RAMÓN MÚNERA LOPERA.

Investigadoras responsables: Julieth Franco, María Camila Rodríguez, Claudia Moscoso

Programa académico: Licenciatura en Educación Infantil

Universidad: Universidad de Antioquia

Asesor/a: Astrid Cano

Córeo: 3004818809 – 3136529918 – 3143393743

II. OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo general de esta investigación es analizar la incidencia de una propuesta pedagógica basada en las artes plásticas en el fortalecimiento de la autorregulación emocional en niños y niñas de grado Transición en la Institución Educativa Ramón Múnera Lopera, ubicada en el Barrio Manrique Oriental, sector El Raizal, municipio de Medellín.

III. DESCRIPCIÓN DE SU PARTICIPACIÓN

Su participación consistirá en una **entrevista semiestructurada**, orientada a conocer su percepción sobre:

- Las dinámicas socioemocionales del grupo.
- La autorregulación emocional de los estudiantes.
- El uso de las artes plásticas como mediación pedagógica en el aula.

La entrevista tendrá una duración aproximada de **30 a 60 minutos** y se llevará a cabo en un horario acordado previamente con usted. Con su autorización, la entrevista podrá ser grabada en audio con fines exclusivamente investigativos; de lo contrario, se tomará nota escrita de sus respuestas.

IV. CONDICIONES ÉTICAS Y DERECHOS DEL PARTICIPANTE

Voluntariedad: Su participación es completamente voluntaria. Usted puede retirarse en cualquier momento, sin necesidad de justificación y sin que ello le genere ningún tipo de consecuencia o perjuicio.

Confidencialidad: La información suministrada será tratada con absoluta reserva. Los datos recolectados se utilizarán únicamente con fines académicos e investigativos, y serán registrados de forma **anónima** mediante el uso de códigos, sin que aparezca su nombre en ningún informe o publicación derivada de este estudio.

Derecho a no responder: Podrá abstenerse de responder cualquier pregunta que le resulte incómoda o inapropiada, sin que esto afecte su participación.

Acceso a resultados: Si lo desea, podrá solicitar a las investigadoras información sobre los resultados del estudio una vez este haya concluido.

Ausencia de riesgo: Esta investigación no representa ningún riesgo para su integridad física, psicológica o profesional.

V. DUDAS E INQUIETUDES

Si tiene alguna duda, pregunta o inquietud sobre esta investigación, puede comunicarse con las investigadoras a los siguientes números de contacto: 3004818809, 3136529918, 3143393745.

VI. DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO

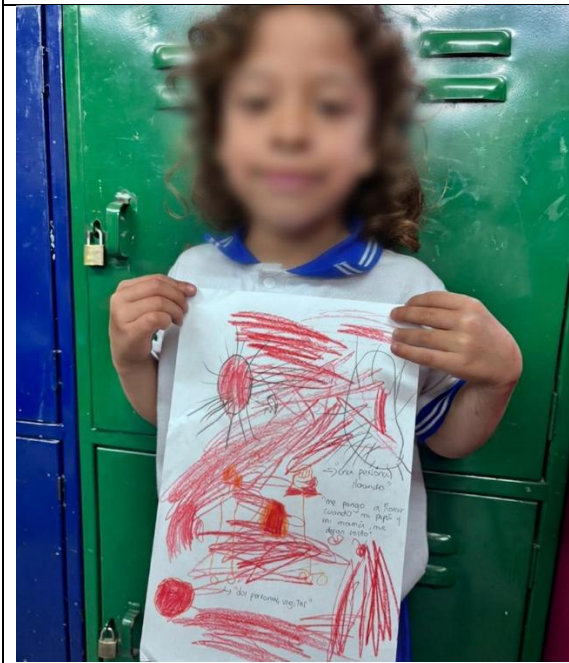
He leído y comprendido la información contenida en este documento. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas satisfactoriamente. Acepto participar voluntariamente en esta investigación y autorizo el uso de la información suministrada para los fines académicos e investigativos descritos.

Nombre del/la docente: Beatriz Cecilia Correa Montiello	Nombre de la investigadora:
Número de cédula: 431 079 439	Número de cédula:
Institución Educativa: Campus Honora Topem	Programa académico:
Fecha: 7 de Abril - 2026	Universidad:
Firma del/la docente: Beatriz C. Correa	Firma de la investigadora:

Anexo 7. Registro audiovisual

Figura 5

Registro fotográfico intervenciones





Nota. Registro fotográfico propio.

Anexo 8. Producciones plásticas de los niños y las niñas

Figura 6

Productos plásticos de los niños y las niñas





Nota. Registro fotográfico propio.

Anexo 9. Consentimiento informado y autorización institucional para la realización de práctica pedagógica y trabajo de grado

CONSENTIMIENTO INFORMADO Y AUTORIZACIÓN INSTITUCIONAL PARA LA REALIZACIÓN DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y TRABAJO DE GRADO

Institución Educativa Ramón Múnera Lopera

La Institución Educativa Ramón Múnera Lopera, identificada como establecimiento educativo oficial, manifiesta mediante el presente documento que **autoriza la realización de la práctica pedagógica y el desarrollo del trabajo de grado titulado "Las artes plásticas como mediación pedagógica de la autorregulación emocional en niños y niñas del grado transición de la Institución Educativa Ramón Múnera Lopera"**, llevado a cabo por las estudiantes:

- **Julieth Franco**
- **María Camila Rodríguez**
- **Claudia Moscoso**

La institución reconoce que dicho proyecto tiene fines académicos e investigativos, orientados al fortalecimiento de los procesos pedagógicos y al desarrollo integral de los niños y niñas del grado transición.

Asimismo, se autoriza a las estudiantes mencionadas para:

1. Realizar actividades de observación, intervención pedagógica y recolección de información relacionadas con los objetivos del proyecto.
2. Desarrollar estrategias pedagógicas fundamentadas en las artes plásticas como mediación para la autorregulación emocional.
3. Registrar y sistematizar la información obtenida durante el proceso, garantizando en todo momento la confidencialidad, el respeto por los derechos de los niños y niñas participantes y el cumplimiento de los principios éticos de la investigación educativa.
4. Utilizar los resultados obtenidos exclusivamente con fines académicos, investigativos y de divulgación científica, preservando la identidad de los participantes cuando sea necesario.

La Institución Educativa Ramón Múnera Lopera declara conocer los propósitos generales del proyecto y expresa su disposición para facilitar el desarrollo de las actividades acordadas, en concordancia con las normas institucionales y la legislación vigente en materia de protección de datos, infancia y educación.

Para constancia, se firma el presente documento en la ciudad de Medellín, a los 10 días del mes de Febrero de 2026.

Carlos Octavio Gómez Tabares

Nombre del Rector(a) o Directivo(a) Autorizante

Institución Educativa Ramón Múnera Lopera

Firma: Carlos O. G. T.

Sello Institucional

Referencias

- Alarcón, A., Berrio, A., Betancur, B., Castaño, V., Gutiérrez, A., Isaza, N., Jiménez, M., Lizcano, J., Londoño, C., Pérez, J., Pérez, A., Ramírez, L., Salazar, D., Sierra, S., Tascón, L., Vargas, E y Zuluaga, Y. (2020). Las artes plásticas como eje articulador e integrador para el fortalecimiento de los procesos de aprendizaje en la educación infantil. Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria. Disponible en: <https://dspace.tdea.edu.co/handle/tdea/783>
- Alcaldía de Medellín. (2022). Encuesta de Calidad de Vida. Recuperado de <https://www.medellin.gov.co/es/centro-documental/encuesta-de-calidad-de-vida-2022/>
- Álvarez, L. (2025). Aportes del arte y el juego para la expresión de emociones de niños y niñas de 4 a 5 años del Jardín Infantil el Tren de los Niños en Itagüí (Trabajo de grado). Unilasallista Corporación Universitaria. <https://repository.unilasallista.edu.co/items/c17b3e0f-72b6-4ac3-a12e-733dbe46af54>
- Análisis Urbano. (2025). Aumentan los homicidios en Medellín: Centro, Manrique, Aranjuez y Laureles en alerta. Recuperado de <https://analisisurbano.org/aumentan-los-homicidios-en-medellin-centro-manrique-aranjuez-y-laureles-en-alerta/>
- Asociación de Institutores de Antioquia (ADIDA). (s.f.). ¿Quiénes somos? <https://adida.org.co/quienes-somos/>
- Ballesteros, E., y Forero, M. (2020). Regulación emocional en niños y niñas de los 3 a los 4 años del nivel de Pre Jardín de la institución educativa Gimnasio Seres y Saberes. Recuperado de <https://repository.libertadores.edu.co/items/957f2200-11c5-40f7-9aa6-eba499549ad5>
- Beltrán, J., Mejía, E., y Conejo, F. (2020). Factores que potencian la autorregulación y el aprendizaje significativo en Primera Infancia. Nodos Y Nudos, 6(48). <https://doi.org/10.17227/nyn.vol6.num48-11098>
- Bisquerra, R. (2015). *Educación emocional y bienestar*. Madrid: Praxis.
- Bravo, A., y Cubides, J. (2020). El arte, una herramienta para la autorregulación emocional (Trabajo de grado). Recuperado de <https://repository.libertadores.edu.co/items/9fc1287b-7e5c-42be-98b8-2a305cfd55eb>
- Brovchak, L., Starovoit, L., Likhitska, L., Todosiienko, N., & Shvets, I. (2024). Integrating music, drama and visual arts in extracurricular programs: enhancing psychological development in early school-aged children. Sapienza: International Journal of Interdisciplinary Studies, 5(3), e24052. <https://doi.org/10.51798/sijis.v5i3.791>
- Bruner, J. (1997). *The culture of education*. Harvard University Press.

- Caracol Noticias. (2025). En Manrique y Terminal del Sur incautaron 26 mil dosis de estupefacientes valoradas en 135 millones. Recuperado de <https://caracol.com.co/2025/01/20/en-manrique-y-terminal-del-sur-incautaron-26-mil-dosis-de-estupefacientes-valoradas-en-135-millones/>
- Chuquin, G., Andrade, M., Carvajal, J., y Núñez, A. (2025). El rol del arte en la facilitación de la expresión y comunicación en niños pequeños. *Revista Científica Retos De La Ciencia*, 9(19), 72–82. <https://doi.org/10.53877/rc9.19-548>
- City Population (2018). Manrique Population statistics, charts and map. Recuperado de https://www.citypopulation.de/en/colombia/medellin/05001103__manrique/
- Concejo de Medellín. (2015). Acuerdo 054 de 2015. Por medio del cual se redefine la regulación municipal sobre la Política Pública de Primera Infancia y el Programa Buen Comienzo. Recuperado de <https://www.medellin.gov.co/es/wp-content/uploads/2023/07/Acuerdo-0054-de-2015.pdf>
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. Recuperado de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>
- Congreso de la República de Colombia. (1997). Decreto 2247 de 1997: por el cual se establecen normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar y se dictan otras disposiciones. Recuperado de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1221>
- Congreso de la República de Colombia. (2006). Código de la infancia y la adolescencia (Ley 1098 de 2006). Recuperado de <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/codigoinfancialey1098.pdf>
- Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES). (2007). Política pública nacional de primera infancia: Colombia por la primera infancia (Documento CONPES Social 109). Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-177832_archivo_pdf_Conpes_109.pdf
- Cuello, I. (2024). El arte como estrategia didáctica en el desarrollo de la inteligencia emocional en la básica primaria. *Assensus*, 9(17), 72-84. <https://doi.org/10.21897/assensus.3763>
- Damasio, A. (2018). *El extraño orden de las cosas: La vida, los sentimientos y la creación de las culturas*. Destino.
- Denzin, N. (1970). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Aldine.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2018). Censo Nacional de Población y Vivienda 2018. Recuperado de <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivenda-2018>
- Drake, J. E. (2023). How children can use drawing to regulate their emotions. *Theory Into Practice*, 62(2), 181–192. <https://doi.org/10.1080/00405841.2023.2202132>
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2nd ed.). W. W. Norton & Company.
- Farias, C., Landázuri, C., y Farías, S. (2025). Metodología Reggio Emilia: una transformación a la labor docente, caso Heleodoro Sáenz, 2024. *GADE: Revista Científica*, 5(1), 476-490. <https://doi.org/10.63549/rg.v5i1.617>
- Galeano, M. E. (2018). *Estrategias de investigación social cualitativa: El giro en la mirada*. Medellín: La Carreta Editores.

- Gardner, H. (2011). *Las inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Paidós.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairós.
- González, M., y Segura, E. (2021). Emotional creativity in art education: An exploratory analysis and research trends. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(12), 6209. <https://doi.org/10.3390/ijerph18126209>
- Gross, J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hernández, C. (2025). *Artes plásticas como pedagogía para fortalecer la lectoescritura en estudiantes con dificultades de aprendizaje una revisión de literatura en el contexto de la educación primaria 2015-2025*. Universidad Cooperativa de Colombia, Posgrado, Maestría en Dificultades del Aprendizaje, Bogotá.. Disponible en: <https://hdl.handle.net/20.500.12494/60839>
- Institución Educativa Ramón Múnera Lopera. (2024). Proyecto educativo institucional (PEI) Recuperado de https://www.master2000.net/recursos/menu/23/10/mper_arch_117186_PEI%202024.pdf
- Jácome, E., Salcedo, L., y Cañizares, L. (2023). El método de Reggio Emilia en el desarrollo de la creatividad en los niños de educación inicial. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v11i1.3723>
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4th ed.). Sage.
- López, M., y Arias, L. (2023). El poder transformador del arte en los niños de 4 a 5 años de los hogares comunitarios los bulliciosos sede a y sede b: del conflicto al arte una niñez con nuevas oportunidades. Corporación Universitaria Iberoamericana - Repositorio de Trabajos de Grado.
- Lucumí, M., Navarro, M., Niño, A., y Vega, L. (2025). Autorregulación emocional en niñas y niños de jardín por medio de las artes plásticas <https://repository.libertadores.edu.co/server/api/core/bitstreams/a2db0a6a-af67-4d27-bede-5c4dbb0f72c0/content>
- Malaguzzi, L. (2016). *Los cien lenguajes de la infancia*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez, E. J., y Valencia, A. R. (2021). Una mirada desde el desarrollo de la inteligencia emocional por medio de las artes plásticas en segundo de primaria. *Revista Boletín Redipe*, 10(3), 192-201.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: Theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2009). *Política pública de primera infancia: Colombia por la primera infancia*.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2014). *Serie Guías No. 33 – Ambientes de aprendizaje para la educación inicial*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017). *Lineamientos pedagógicos y curriculares para la educación inicial en el marco de la atención integral*.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). *Lineamientos curriculares Preescolar*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). *Lineamientos Curriculares: Educación Artística*. Bogotá: MEN, año 2000.

- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1998). Lineamientos curriculares de preescolar. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_11.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2017). Bases curriculares para la educación inicial y preescolar. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-341880_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2018). Lineamientos curriculares. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Direccion-de-Calidad/Referentes-de-Calidad/339975:Lineamientos-curriculares>
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia (Documento No. 10). Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-178053_archivo_PDF_libro_desarrollainfantil.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *El arte en la educación inicial* (Documento No. 21, Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). Guía No. 33: Organización del sistema educativo: Conceptos generales de la educación preescolar, básica y media. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Guias/205294:Guia-No-33-Organizacion-del-Sistema-Educativo-Conceptos-generales-de-la-educacion-preescolar-basica-y-media>
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). Lineamientos curriculares. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-339975_recurso_11.pdf
- Moncayo, H., Martínez, K., Alulima, L., y Mena, M. (2023). La expresión plástica en el desarrollo de las emociones en niños de educación inicial. *Polo del Conocimiento*, 8(10). <https://doi.org/10.23857/pc.v8i10.6174>
- Muir, R., Howard, S., & Kervin, L. (2023). Interventions and approaches targeting early self-regulation or executive functioning in preschools: A systematic review. *Educational Psychology Review*, 35. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09740-6>
- Nussbaum, M. (2010). Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades. Katz Editores.
- Öztürk, D., & Karahan, Ç. (2026). Visual arts teachers' differences in the teaching process identifying self-regulation skills. *Kastamonu Education Journal*, 34(1), 152–171. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.1878113>
- Parada, L., y Ligarretto, R. (2025). Educación artística para la infancia: Exploraciones formativas para sentipensar la expresión del arte . *Calle 14 revista de investigación en el campo del arte*, 20(38), 77–93. <https://doi.org/10.14483/21450706.22134>
- Paredes, R., y Tirado, D. (2022). Artes plásticas en la educación para el desarrollo de la creatividad. 593 Digital Publisher CEIT, 7(1), 75–93. <https://doi.org/10.33386/593dp.2022.1.780>
- Personería Distrital de Medellín. (2022). Más de 28 mil casos de violencia intrafamiliar se registraron en Medellín entre 2020 y 2022. Recuperado de <https://www.personeriamedellin.gov.co/mas-de-28-mil-casos-de-violencia-intrafamiliar-se-registraron-en-medellin-entre-2020-y-2022/>
- Piaget, J. (1972). *The psychology of the child*. Basic Books.

- Prada, A. (2024). Reflexionando nuestro sentir: Una propuesta basada en estrategias de educación emocional para el desarrollo de la conciencia y la regulación emocional en estudiantes de grado segundo del Colegio Alberto Lleras Camargo de la Ciudad de Bogotá. Universidad de La Sabana.
- Rangel, J. (2023). Las artes plásticas como estrategia pedagógica para el desarrollo de habilidades comunicativas orales en niños de preescolar (Trabajo de grado). Universidad de La Sabana. Recuperado de <https://intellectum.unisabana.edu.co/entities/publication/f3905617-cab4-4e97-bdf5-75bc5c810cb9>
- Rezaee, F., Hoseinikhah, A., Kian, M., & Kamran, A. (2022). A comparative study of art curriculum in early childhood education of Australia, Canada, Finland, New Zealand and Iran. *Iranian Journal of Comparative Education*, 5(4), 2098–2125. <https://doaj.org/article/c5199c4644274da48911458082e90644>
- Rinaldi, C. (2006). *En diálogo con Reggio Emilia: Escuchar, investigar y aprender*. Routledge.
- Rogoff, B. (2003). *La naturaleza cultural del desarrollo humano*. Paidós.
- Ruales, R., Lucero, S., y Gómez, H. (2022). La autorregulación emocional desde una perspectiva educativa. *Fedumar Pedagogía Y Educación*, 9(1), 64–73. <https://doi.org/10.31948/rev.fedumar9-1.art-4>
- Sánchez, C. (2023). Emociones en la infancia, expresión artística y creatividad (Trabajo de grado). Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/62130>
- Shonkoff, J. P., Garner, A. S., Siegel, B. S., Dobbins, M. I., Earls, M. F., McGuinn, L., Pascoe, J., & Wood, D. L. (2012). The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. *Pediatrics*, 129(1), e232–e246. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-2663>
- Sí Ciudadanía. (2024). Ficha de caracterización territorial 3 – Manrique. Recuperado de https://siciudadania.co/wp-content/uploads/2024/04/FT_3_Manrique.pdf
- Sierra, R. (2002). *Técnicas de investigación social: teoría y ejercicios* (14.ª ed.). Paraninfo.
- Suárez, M., Calzado, Z., y Espada, R. (2025). Expresión plástica y práctica docente: un análisis desde las percepciones del profesorado. *Tercio Creciente*, extra10, 97-110. <https://doi.org/10.17561/rtc.extra10.9937>
- Torres, A. (2024). El impacto del arte en el desarrollo cognitivo del niño en preescolar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 3953–3973. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.9745
- Vecchi, V. (2010). *Arte y creatividad en Reggio Emilia: El papel de los talleres y la expresión simbólica en la educación infantil*. Morata.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1983). *Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil, pensamiento y lenguaje*, Obras escogidas, tomo 2, Madrid, Visor.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (Expanded 2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).