

El arte como estrategia para el desarrollo socioemocional en educación inicial de los niños y niñas de la Escuela Normal Superior de Ubaté sede Sueños y Fantasías

Wilson Fernando Palomares Tinjaca

Asesora

Karen Lorena Lucuara Castro

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

Escuela de Ciencias de la Educación ECEDU

Licenciatura en Pedagogía Infantil

2026

Resumen

Este documento da cuenta de un ejercicio de investigación formativa, desarrollado como opción para el grado, en la Licenciatura en Pedagogía Infantil. La investigación se llevó a cabo en la Escuela Normal Superior de Ubaté, sede "Sueños y Fantasías", ubicada en la vereda Patera Centro del municipio de Ubaté, Cundinamarca, en la que se trabajó con un grupo de diez estudiantes de grado transición, con edades de cinco años. El objetivo general se centró en fortalecer el desarrollo socioemocional de los niños y las niñas mediante experiencias artísticas intencionadas, se trabajó mediante un enfoque cualitativo con alcance experimental pedagógico, donde entró en juego el arte como una estrategia didáctica en la que se reconocen sus efectos en la expresión emocional, la adaptación escolar y la convivencia. A partir de la implementación de tres experiencias pedagógicas, centradas en la pintura, la música y la dramatización, se evidencian los avances traídos por medio del arte en la expresión de emociones, la disminución de los conflictos interpersonales, y una mayor seguridad afectiva dentro del aula. Se concluye que el arte, cuando está mediado pedagógicamente, se convierte en una potente herramienta para acompañar procesos de adaptación escolar y fomentar el desarrollo de la dimensión socioemocional de la primera infancia.

Palabras clave: Arte, infancia, emociones, convivencia, adaptación.

Abstract

This document presents a formative research project developed as a graduation requirement for the Bachelor's Degree in Early Childhood Education. The study was conducted at Escuela Normal Superior de Ubaté, "Sueños y Fantasías" campus, located in the rural area of Patera Centro in the municipality of Ubaté, Cundinamarca. The research involved a group of ten five-year-old students enrolled in the transition grade. The main objective was to strengthen children's socio-emotional development through intentional artistic experiences. A qualitative approach with a pedagogical experimental scope was implemented, in which art was used as a didactic strategy to recognize its effects on emotional expression, school adaptation, and classroom coexistence. Through the implementation of three pedagogical experiences focused on painting, music, and dramatization, progress was observed in emotional expression, a reduction in interpersonal conflicts, and greater emotional security within the classroom. It is concluded that art, when pedagogically mediated, becomes a powerful tool to support school adaptation processes and promote socio-emotional development in early childhood.

Keywords: Art, childhood, emotions, coexistence, adaptation.

Tabla de Contenido

Introducción	7
Caracterización	9
Planteamiento del Problema	11
Pregunta de Investigación.....	13
Objetivos	14
Objetivo General	14
Objetivos Específicos.....	14
Marcos de Referencia	15
Referentes Conceptuales.....	15
Referentes Teóricos	17
Referentes Técnicos	19
Referentes Legales	20
Referentes Éticos	21
Herramientas y Métodos	23
Enfoque y Tipo de Estudio	23
Unidad de Análisis.....	24
Técnicas para la Recolección de Datos.....	24
Categorías para el análisis de datos	25
Resultados	27
Acercamiento de la Población a la Variable	28
Experimentación	29
Identificación de Variaciones	32

Análisis y Discusión	34
Conclusiones y Recomendaciones	39
Referencias Bibliográficas	42
Apéndices.....	45

Lista de Apéndices

Apéndice A <i>Muestras de Investigación</i>	45
--	----

Introducción

La educación inicial, en función del desarrollo integral de los niños y las niñas, supone un contexto primordial, sobre todo en el ámbito rural, lugar donde en el que las dinámicas laborales y familiares inciden en la vivencia de la infancia. Desde esta perspectiva, el fortalecimiento del desarrollo socioemocional, del que hacemos eco de nuevo, se convierte en un objetivo pedagógico prioritario, ya que las primeras vivencias escolares son un ámbito fundamental en la construcción de la identidad, la seguridad afectiva y las posibilidades de la convivencia. El arte, dentro de la especificidad que tiene como lenguaje expresivo, y como mediador en las emociones, ofrece posibilidades pedagógicas que permiten que los niños y las niñas puedan comunicar sus sentimientos, elaborar sus experiencias y vincularse dentro del aula.

En la sede Sueños y Fantasías de la Escuela Normal Superior de Ubaté se han detectado que los estudiantes de grado transición presentan dificultades derivadas de un mal proceso de adaptación escolar, evidenciadas en episodios de llanto, desconfianza, abundantes conflictos, y una continua necesidad de mediación por parte del docente. Estas situaciones se presentan a partir de contextos familiares caracterizados por el largo periodo laboral, los hogares monoparentales o los contextos familiares disfuncionales, lo que, en consecuencia, impide un acompañamiento emocional constante en los niños y las niñas. Diferentes propuestas recogen que el arte favorece la regulación emocional y el fortalecimiento de habilidades sociales de la primera infancia, por lo que se nos muestra como una posibilidad conveniente para contextos como el descrito.

En este marco, la investigación se propone fortalecer las habilidades socioemocionales en los estudiantes de grado transición de la Escuela Normal Superior de Ubaté, sede Sueños y Fantasías, a través de la implementación sistemática de experiencias artísticas intencionadas,

para ello, se asume un enfoque cualitativo con perspectiva de investigación-acción pedagógica, que permite comprender la realidad del aula desde la práctica misma y, a la vez, intervenir sobre ella de manera reflexiva. La recolección de información se desarrolla mediante la observación participante, los diarios de campo, las conversaciones pedagógicas y el análisis de las experiencias implementadas, lo que posibilita reconocer tanto el acercamiento inicial del grupo a la propuesta como las transformaciones que emergen en la expresión emocional, la autorregulación y la convivencia.

Uno de los hallazgos más relevantes del estudio muestra que el arte, cuando se planifica con una intencionalidad pedagógica clara, no solo motiva y cautiva a los niños y las niñas, sino que también favorece cambios significativos en la manera como expresan lo que sienten, se vinculan con sus compañeros y afrontan situaciones de conflicto dentro del aula. Este resultado confirma que las experiencias artísticas pueden constituirse en una mediación pertinente para acompañar el desarrollo socioemocional en la primera infancia, especialmente en contextos donde la seguridad afectiva y la convivencia requieren fortalecerse. A partir de ello, se invita al lector a recorrer el presente informe, en el que se expone de manera detallada el proceso investigativo, las decisiones pedagógicas asumidas y los hallazgos que permiten comprender el valor formativo del arte en la educación inicial.

Caracterización

La Escuela Normal Superior de Ubaté, sede Sueños y Fantasías, está ubicada en la vereda Patera Centro del municipio de Ubaté, Cundinamarca. Se trata de una institución rural que se encuentra ubicada en un contexto caracterizado por la actividad ganadera lechera, la floricultura y el cultivo de cebolla y papa, propios del clima frío de la vereda. Es un lugar tranquilo, próximo al centro urbano y tiene servicios básicos como agua, electricidad y gas natural. Sin embargo, las dinámicas laborales de las personas del sector exigen una jornada prolongada de trabajo para los padres, lo que repercute en la familia y el acompañamiento de los niños.

La unidad de análisis está conformada por diez niños del grado transición, de cinco años de edad. Es un grupo mixto con disposición hacia el aprendizaje, un buen aprestamiento en actividades de enseñanza-aprendizaje y gusto por trabajar en grupo, pero también tiene estándares diferentes en relación con la seguridad emocional y la manera en que eran ellos mismos con los otros (como sus compañeros de grupo), particularmente en situaciones de conflicto o separación de su figura de apego.

Con respecto a las propias demandas de aprendizaje, se expresa la necesidad de fortalecer ciertas habilidades socioemocionales como la autorregulación, la expresión adecuada de las emociones, la empatía o la resolución pacífica de los conflictos, siendo igualmente necesario acompañar el proceso de adaptación escolar, la cual debe ser consistente con ese método, oportunamente estimulando experiencias que generen confianza, pertenencia y seguridad afectiva dentro de los entornos educativos.

Entre los factores contextuales que afectan el aprendizaje, se encuentran el extender las jornadas laborales de los padres, la existencia de hogares monoparentales y algunas dinámicas familiares disfuncionales, que influyen en la estabilidad emocional de los niños y en su

comportamiento en el aula, el cual puede asociarse a episodios de inseguridad, dependencia afectiva o conflictos reiterados. En cambio, la comunidad se caracteriza por ser un entorno seguro y solidario, siendo esta una oportunidad para fortalecer redes de apoyo que favorezcan el desarrollo integral de los estudiantes.

Planteamiento del Problema

En la Escuela Normal Superior de Ubaté, sede Sueños y Fantasías, el grado transición está conformado por diez estudiantes de cinco años de edad el cual evidencia fortalezas en el acercamiento al aprendizaje, participación y disfrute en el trabajo del aula tal y como se evidencian en las actividades lúdicas, artísticas y exploración, las cuales promueven procesos de aprestamiento y construcción de saberes acordes a su edad; el ambiente rural en el que se encuentran conforma condiciones de tranquilidad y pertenencia comunitaria que legitiman el sentido de pertenencia. Sin embargo, a pesar de estas fortalezas, también se observan diferencias en la seguridad de los niños y niñas, sobre todo en los procesos que implican la separación de la figura de apego, la resolución de conflictos entre pares y el manejo de la frustración.

Con respecto a la mediación pedagógica, se llevan a cabo estrategias basadas en el juego, el trabajo en equipo y en las actividades artísticas, ya que se consideran prácticas que favorecen la motivación y la participación. Estas prácticas han facilitado la adaptación escolar e interacción grupal. Sin embargo, en el currículo educativo la educación emocional no se desarrolla de una manera sistemática ni estructurada, sino que se lleva a cabo de manera ocasional ante situaciones emergentes. Si bien el diálogo y la orientación de la docente propician la atención inmediata de los conflictos, no siempre se logra un fortalecimiento en el fomento de habilidades como las de la autorregulación, la empatía y la expresión asertiva de las emociones. Esta situación adquiere un mayor nivel de importancia si se consideran los factores del contexto determinados, como la amplia jornada laboral de los padres, la existencia de familias monoparentales y algunas de las dinámicas familiares que tienen efectos en la estabilidad emocional de los niños y las niñas.

A la luz de esta realidad, nace el interés de utilizar una variable independiente que permita la implementación sistemática de una estrategia pedagógica que integre el arte como

mediador del desarrollo sociocognitivo en la educación de la infancia. Se propone articular experiencias de expresión plástica, corporal y narrativa con un propósito formativo en educación emocional. La hipótesis que orienta este estudio indica que la planificación de actividades artísticas que aborden el trabajo con emociones significativas relacionadas con la identificación, expresión y regulación de las emociones permitirá un incremento de las competencias socioemocionales de los educandos, favoreciendo de esta forma la adaptación escolar, la seguridad afectiva y la convivencia en el aula.

En síntesis, lo que se considera la brecha entre la propuesta y la práctica es que no existe una propuesta pedagógica establecida que articule el arte entendido como una estrategia intencionada para el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales de los niños y niñas del grado transición; situación que tiene un impacto directo sobre los estudiantes, quienes, aunque muestran disposición y creatividad, experimentan una serie de dificultades en la gestión emocional que puede afectar el bienestar en la clase, así como en el aula; que de no atenderse al mismo tiempo, puede llegar a ser incorporada y afectar aprendizajes posteriores y la convivencia. Por lo tanto, es preciso tener un enfoque riguroso de la mediación artística sistemática en el desarrollo socioemocional infantil, y dar paso a la pregunta de investigación que guiará el presente estudio.

Pregunta de Investigación

¿Cómo fortalecer las habilidades socioemocionales en los estudiantes de grado transición de la Escuela Normal Superior de Ubaté, sede Sueños y Fantasías (Cundinamarca), a través de la implementación sistemática de experiencias artísticas intencionadas durante el primer semestre del año 2026?

Objetivos

Objetivo General

Fortalecer las habilidades socioemocionales en los estudiantes de grado transición de la Escuela Normal Superior de Ubaté, sede Sueños y Fantasías (Cundinamarca), a través de la implementación sistemática de experiencias artísticas intencionadas durante el primer semestre del año 2026.

Objetivos Específicos

Explorar el acercamiento de los estudiantes de grado transición de la Escuela Normal Superior de Ubaté, sede Sueños y Fantasías, a experiencias artísticas intencionadas como estrategia pedagógica.

Movilizar las habilidades socioemocionales en los estudiantes de grado transición a través de la experimentación con experiencias artísticas intencionadas.

Reconocer los cambios o variaciones en las habilidades socioemocionales de los estudiantes de grado transición una vez se pone en marcha la implementación sistemática de experiencias artísticas intencionadas.

Marcos de Referencia

Referentes Conceptuales

Entender la función del arte en el desarrollo socioemocional de los niños y las niñas durante la primera infancia supone primero aclarar el significado de algunos conceptos fundamentales que orientan el sentido de la investigación. Esos conceptos delimitan el campo de estudio y constituyen un marco interpretativo orientado a la comprensión de las experiencias educativas que se llevarán a cabo con los y las estudiantes del grado transición.

El primero de estos conceptos es el desarrollo socioemocional, y hace referencia al proceso por el cual los infantes adquieren destrezas para situar sus emociones, saber expresarlas adecuadamente, comprender las emociones de los otros y establecer relaciones positivas con las personas que les rodean. En la línea de Bisquerra (2011), el desarrollo emocional hace referencia a aprender a identificar, regular y utilizar las emociones de modo constructivo ante las vicisitudes de la vida cotidiana. Desde esta postura, la educación emocional no se entendería como un mero saber, sino que se entendería como la forma de fortalecer competencias que favorecen a la vez la convivencia, la empatía y a la vez la adaptación social en las distintas realidades sociales.

Relacionado con lo anterior, está el concepto de educación socioemocional, que constituye el conjunto de acciones pedagógicas orientadas a desarrollar el conocimiento de las emociones, el autocontrol y la construcción de relaciones respetuosas. Goleman (1995) determina que la inteligencia emocional es un elemento fundamental de la vida humana, ya que permitir tomar decisiones, solucionar conflictos y relacionarse con los otros. En el ámbito educativo, las instituciones deben crear espacios donde los niños y niñas pueden expresar sus emociones y aprender a gestionarlas de forma positiva.

Un tercer concepto relevante para la investigación es el de expresión artística en la educación inicial. El arte, entendido como el lenguaje simbólico que permite a los infantes expresar pensamientos y sentimientos que muchas veces no logran expresar solamente de manera verbal. Eisner (2002) argumenta que las experiencias artísticas estimulan la imaginación, la sensibilidad y la creatividad capacidades que ayudan al desarrollo del niño y la niña. En el contexto educativo, las actividades artísticas son oportunidades a través de las cuales los estudiantes pueden explorar su interioridad y construir significado a partir de la experiencia vivida.

Igualmente, resulta necesario tener presente el concepto de adaptación escolar, entendida como un proceso en el que los niños irán poco a poco conectando con la escuela, generando un vínculo con sus educadores y compañeros y con las normas de la institución. Durante los primeros años de su escolarización, la adaptación escolar puede provocar sentimientos intensos de miedo, inseguridad, etc. Según Bronfenbrenner (2005), el desarrollo infantil chequeado está mediado por los contextos de interacción que están llamados a estar, sobre todo la familia, la escuela, etc. Por lo tanto, se comprobó que el hecho de poder acompañar el proceso de la etapa inicial de escolarización a nivel emocional es fundamental para que el proceso de adaptación sea positivo.

Por último, resulta pertinente abordar el concepto de experiencias artísticas intencionadas entendidas estas como la planificación de las actividades creativas que tienen un propósito formativo claro. Estas no corresponden sólo a la realización de actividades creativas, manualidades o juego libre, sino que intentan construir procesos de reflexión, de ver que lo que se va diciendo va teniendo un paso, de expresión de su estado emocional y de construcción de

relaciones. La adaptación escolar puede incluir experiencias de expresión plástica, dramatización y expresión musical, narración, etc. Las cuales permiten a los niños revisar sus emociones y seguir solidificando su confianza dentro del grupo.

Referentes Teóricos

El estudio del desarrollo socioemocional en la infancia ha sido abordado desde diferentes enfoques teóricos que coinciden en subrayar la importancia de las experiencias tempranas en la constitución de la personalidad y la forma en la cual los niños se relacionan con su contexto. Estas teorías proporcionan los principios que permiten justificar por qué el arte puede constituir una estrategia pedagógica adecuada para trabajar las capacidades socioemocionales en la educación infantil.

En primer lugar, la teoría sociocultural de Lev Vygotsky pone de manifiesto que el aprendizaje y el desarrollo infantil tienen lugar a través de la interacción social. Para este autor, a través del contacto con otras personas y con los distintos elementos culturales del espacio que rodea a la infancia, los niños van desarrollando tanto las capacidades cognitivas como emocional. Desde este enfoque, las actividades artísticas pasan a concebirse como herramientas culturales que facilitan la expresión de ideas, emociones y experiencias. En el aula, cuando los niños realizan dinámicas creativas en común, no solamente trabajan su imaginación, sino que también aprenden a reconocer las emociones propias y las de sus compañeros.

Por otro lado, la teoría del desarrollo psicosocial de Erik Erikson, indica que, en la primera infancia, los niños atraviesan etapas en las que generan confianza, autonomía e iniciativa, y que estas etapas se encuentran determinadas por la experiencia que desarrollan en su entorno inmediato, sobre todo en casa y en la escuela. Cuando los niños tienen la oportunidad de encontrar espacios seguros para dar rienda suelta a las emociones y explorar la creatividad,

pueden potenciar su sentido de la seguridad como personas. En este sentido, las actividades artísticas en el aula podrían propiciar la generación de confianza y autoestima en los estudiantes.

Por otro lado, Howard Gardner (1993), a través de la propuesta de la teoría de las inteligencias múltiples, manifiesta que el ser humano tiene muchas formas de conocer el mundo, llevando está a la inteligencias interpersonal e intrapersonal, y relacionadas con la capacidad para comprender a los demás y reconocer a la persona misma. Estas inteligencias están directamente relacionadas con el desarrollo socioemocional. En este sentido, el arte es un espacio privilegiado para promover esas capacidades, ya que da la oportunidad a los niños de trabajar su mundo interior y compartirlo con los demás.

En lo que se refiere al rol que cumple el arte en la educación, Elliot Eisner (2002) considera que las experiencias artísticas constituyen una enriquecedora experiencia para el proceso educativo, ya que favorecen una ampliación en las formas de pensar, sentir, percibir la realidad; para este autor, el arte no solamente lleva a un desarrollo de las habilidades técnicas, sino que, al mismo tiempo, promueve la sensibilidad, la imaginación, la comprensión de las experiencias humanas. Desde esta perspectiva, integrar el arte en la educación inicial contribuye a dar a los pequeños un lenguaje alternativo para expresar emociones y construir sentido a partir de las experiencias vividas por ellos.

Otro enfoque importante en esta temática es el que da Daniel Goleman (1995) en su teoría sobre la inteligencia emocional. Para este autor, el hecho de poder reconocer, comprender y regular las emociones juega un papel importante en el bienestar personal y la calidad de las relaciones sociales. En el campo educativo, el hecho de promover la inteligencia emocional entre los niños, desde niveles tempranos, les da la oportunidad de convertirse en estudiantes capaces de resolver conflictos, de expresar sus sentimientos y de relacionarse con los demás de una forma

respetuosa. Las experiencias artísticas pueden darles la oportunidad de canalizar sus emociones y reflexionar sobre ellas.

Además, las investigaciones más recientes han demostrado que el arte puede favorecer los procesos de comunicación y convivencia entre los niños y las niñas. En este sentido, las investigaciones apuntan a que la pintura, la música o el teatro, por ejemplo, pueden permitir que los estudiantes expresen emociones complejas, desarrollen empatía y fomenten la cooperación en los grupos. Estas propuestas respaldan la idea de que la práctica del arte en las clases de educación inicial son una estrategia pedagógica útil para fomentar el desarrollo socioemocional.

Referentes Técnicos

En el contexto colombiano, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) establece algunas diferentes orientaciones para la educación inicial, donde se reconoce su importancia en términos de promoción de desarrollo para los niños. De acuerdo el documento de Bases Curriculares para la Educación Inicial (MEN, 2017), la experiencia de aprendizaje en la primera infancia involucra no solo las dimensiones cognitivas sino también las dimensiones emocionales, sociales y comunicativas. Bajo esta disposición, las experiencias artísticas se entienden como una forma de explorar las posibilidades de expresión de sus sentimientos, desarrollo de la creatividad e interacción con otros.

Además, el MEN (2014) sostiene que el arte es uno de los lenguajes que los infantes emplean, al igual que el juego, la literatura o la exploración del medio. Esos lenguajes les permiten a los niños comprender su entorno y crear sentido a partir de sus experiencias. Por tanto, se considera que el arte es, no sólo un momento de diversión, sino también una herramienta pedagógica que ayuda a la formación integral.

A escala internacional, organismos tales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia - UNICEF han apostado por promover la educación socioemocional desde los primeros años de vida. Tal y como afirman estas organizaciones, trabajar aspectos como la empatía, la autogestión o la comunicación es una aportación a la felicidad infantil y a la construcción de sociedades más inclusivas. Por tanto, las experiencias de aprendizaje que integran el arte pueden impulsar entornos de aprendizaje donde los niños se sientan cómodos y seguros para poder expresar sus emociones y para generar buenas relaciones.

Referentes Legales

En Colombia, uno de los principales referentes legales se encuentra en la Constitución Política de 1991, y que articula la enseñanza como un derecho fundamental y como un servicio público, orientado por su carácter social, siendo que el artículo 67 de la misma expone que la educación debe propiciar el desarrollo integral de la persona y el fortalecimiento de valores que favorezcan la convivencia (Constitución Política, 1991).

Otro referente importante, en este sentido, y que hace parte de los principios y fines de la educación en el país, es la Ley General de Educación – Ley 115 de 1994, también establece que promover el desarrollo integral del educando implica contar con la educación en sus aspectos éticos, afectivos y sociales. En el caso de la educación inicial, la ley expresa que debe generarse ambientes pedagógicos que favorezcan el desarrollo de la creatividad, la expresión e interacción social (Congreso de la República, 1994).

De igual manera, el Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006) señala que los niños y las niñas tienen derecho a la educación para el desarrollo emocional, social y cultural. Esta misma ley enfatiza la obligación de las distintas instituciones educativas ofrecer entornos de

desarrollo adecuados y protectores que favorezcan el bienestar de los niños y las niñas (Congreso de la Republica, 2006).

Desde esta perspectiva de la normativa, las estrategias pedagógicas a partir del arte vinculadas al fortalecimiento socioemocional se enmarcan en los lineamientos de las políticas educativas y de los principios que rigen la educación integral de los niños y las niñas en Colombia.

Referentes Éticos

En primer lugar, se considera vital contar el consentimiento informado por parte de las familias o cuidadores, que deben estar al tanto del propósito de la investigación, así como de las acciones que se llevarán a cabo y al uso de la información obtenida. Este proceso de consentimiento informado permitirá ofrecer el carácter de los resultados obtenidos, así como la participación voluntaria de los estudiantes en el desarrollo de las experiencias propuestas.

También es necesario garantizar que se respete la identidad y la integridad de los participantes. La información obtenida durante la investigación sólo puede ser utilizada con finalidad académica y se exponen los resultados de una forma que no permiten hacer la identificación directa de los niños que participan. Otro aspecto ético es el hecho de que las acciones que se desarrollan dentro del aula deben respetar el ritmo de aprendizaje, las emociones y las necesidades de cada estudiante. Las experiencias artísticas que se plantean en este caso pretenden ofrecer espacios de expresión libre y segura, en donde los niños puedan expresarse desde sus emociones, y no se sientan evaluados o juzgados.

Por último, la investigación se orienta por el principio de la beneficencia, es decir, procurar que las acciones ejecutadas contribuyan al bienestar de los estudiantes y a fortalecer sus habilidades socioemocionales. En este sentido, el proyecto no tiene como finalidad tan sólo

generar conocimiento académico, sino también promover prácticas pedagógicas que favorezcan el desarrollo integral de los niños y las niñas en su contexto educativo.

Herramientas y Métodos

Enfoque y Tipo de Estudio

El presente proyecto se inscribe en un enfoque cualitativo, puesto que se interesa por comprender, más que por medir, lo que ocurre en la experiencia cotidiana de los niños y las niñas dentro del aula. En este caso, no se trata únicamente de identificar si existen dificultades socioemocionales, sino de interpretar cómo se expresan en la interacción diaria, en los momentos de juego, en la resolución de pequeños conflictos y en las formas en que cada estudiante tramita la separación de su figura de apego, la frustración o el encuentro con el otro. Desde esta perspectiva, el valor del enfoque cualitativo radica en que permite leer la realidad educativa como una experiencia situada, cargada de sentidos, vínculos y matices que no siempre son visibles en registros numéricos (Cerrón Rojas, 2019; Hernández, Fernández, & Baptista, 2014).

En cuanto al tipo de estudio, la investigación se orienta desde la investigación-acción pedagógica, ya que pretende comprender una situación educativa concreta y, al mismo tiempo, transformarla a través de una intervención intencionada. Este tipo de estudio resulta relevante porque ubica al docente-investigador no como observador externo, sino como sujeto que reflexiona sobre su propia práctica, toma decisiones pedagógicas, implementa estrategias y analiza sus efectos en el proceso formativo. En este sentido, la investigación-acción favorece una relación directa entre reflexión, intervención y mejora de la experiencia educativa, especialmente cuando el propósito consiste en fortalecer habilidades socioemocionales mediante experiencias artísticas planificadas (Cerrón Rojas, 2019; Montes del Castillo & Montes Martínez, 2014).

De manera complementaria, el estudio incorpora una lógica pre-post, entendida no desde una pretensión experimental rígida, sino como una posibilidad de reconocer variaciones entre un momento inicial de caracterización y un momento posterior a la implementación de la estrategia

pedagógica. Así, habrá una fase inicial de exploración de las dinámicas socioemocionales del grupo, una fase de desarrollo de experiencias artísticas intencionadas y una fase final de reconocimiento de cambios. Esta organización metodológica permitirá observar si, en el transcurso de la propuesta, emergen transformaciones de la manera como los estudiantes expresan sus emociones, se relacionan con sus compañeros y enfrentan situaciones de conflicto o adaptación escolar. Tal orientación coincide con las indicaciones de la fase, que sugieren un diseño coherente con la pregunta, los objetivos y la recolección de datos en el marco de una investigación-acción.

Unidad de Análisis

La unidad de análisis está constituida por diez niños y niñas de cinco años de edad del grado transición de la Escuela Normal Superior de Ubaté, sede Sueños y Fantasías, ubicada en la vereda Patera Centro, en el municipio de Ubaté, Cundinamarca. Se trata de un grupo mixto que participa de un contexto rural particular, atravesado por dinámicas familiares y laborales que influyen de manera significativa en la vivencia escolar de la infancia.

Técnicas para la Recolección de Datos

La selección de técnicas de recolección se realiza en correspondencia con el enfoque cualitativo, la investigación-acción y los objetivos específicos del estudio. Más que acumular información, se busca construir una comprensión amplia y situada del proceso vivido por los estudiantes antes, durante y después de la implementación de la estrategia. En consonancia con las orientaciones metodológicas del curso, se privilegian técnicas que permitirán observar experiencias, registrar interacciones, escuchar percepciones y analizar producciones surgidas en el desarrollo de las actividades.

En coherencia con el primer objetivo específico, orientado a explorar el acercamiento de los estudiantes a las experiencias artísticas intencionadas, se priorizará la observación participante, el diario de campo y las conversaciones pedagógicas iniciales. Estas técnicas permitirán reconocer la disposición del grupo frente a la propuesta, sus niveles de interés, participación y respuesta emocional.

En relación con el segundo objetivo específico, dirigido a movilizar las habilidades socioemocionales a través de la experimentación con experiencias artísticas, se acudirá principalmente a la observación continuada, al diario de campo y al análisis de producciones infantiles. De esta manera se podrá documentar cómo, en el desarrollo de la estrategia, emergen procesos de empatía, cooperación, expresión emocional y autorregulación.

Finalmente, para el tercer objetivo específico, centrado en reconocer cambios o variaciones en las habilidades socioemocionales una vez implementada la propuesta, se contrastarán los registros del momento inicial y del momento final mediante la revisión de observaciones, diarios, conversaciones y producciones. Esta comparación interpretativa permitirá identificar transformaciones en la convivencia, en la seguridad afectiva y en la forma en que los niños y las niñas se relacionan consigo mismos y con los otros.

Categorías para el análisis de datos

Las categorías de análisis se construyen a partir de la pregunta de investigación y de los objetivos específicos, ya que son estos los que orientan qué aspectos del fenómeno deben ser comprendidos e interpretados. En una investigación cualitativa, las categorías no se conciben como casillas cerradas, sino como ejes de lectura que permiten organizar la información y comprender el sentido de las experiencias vividas por los participantes (Cerrón Rojas, 2019).

La primera categoría es la apropiación de las experiencias artísticas intencionadas. Esta categoría permitirá analizar cómo los estudiantes reciben, comprenden y participan en la propuesta pedagógica. Dentro de ella podrán considerarse subcategorías como interés, motivación, disposición, participación y comprensión de las actividades. Su presencia es relevante porque el primer movimiento del estudio no consiste todavía en valorar cambios profundos, sino en reconocer de qué manera el grupo entra en relación con la estrategia.

La segunda categoría corresponde a las habilidades socioemocionales, núcleo central del proyecto. Esta categoría permitirá interpretar aspectos asociados con la identificación y expresión de emociones, la empatía, la autorregulación, la escucha, la cooperación y el trabajo con otros. Se trata de una categoría amplia, pero necesaria, porque recoge aquellos procesos que la propuesta busca movilizar en el día a día del aula.

La tercera categoría será la convivencia y el vínculo en el aula, orientada a reconocer transformaciones en las relaciones entre pares y de la manera como se configura la experiencia de estar juntos en el espacio escolar. Aquí podrán incluirse subcategorías como respeto, interacción, resolución de conflictos, cuidado mutuo, cumplimiento de acuerdos y seguridad afectiva.

Resultados

Los resultados se construyen a partir de la observación participante contenida en los diarios de campo, de las charlas pedagógicas llevadas a cabo, a lo largo de las actividades, y de la implementación de tres experiencias pedagógicas artísticas intencionadas centradas en la pintura, la música y la dramatización. En coherencia con el enfoque cualitativo y a la lógica de la investigación-acción trabajada en el proyecto, los hallazgos no son leídos como datos sueltos, sino más bien como expresiones situadas en la vida del aula, donde se ponen en juego el contexto rural, las dinámicas afectivas del grupo, las mediaciones docentes y las respuestas de los niños ante una propuesta que intenta fortalecer sus habilidades socioemocionales. La investigación se realizó con diez estudiantes de grado transición de la Escuela Normal Superior de Ubaté, sede Sueños y Fantasías, y parte de una necesidad previamente detectada: la presencia de episodios de inseguridad afectiva, dificultades para la autorregulación, conflictos entre pares y una importante dependencia de la mediación del adulto para tramitar el malestar emocional.

En este sentido, los resultados se organizan en tres apartados, siguiendo la ruta trazada por los objetivos específicos del proyecto: primero, el acercamiento inicial de la población a la variable de estudio, entendida como la implementación de experiencias artísticas intencionadas; segundo, los hallazgos derivados de la fase de experimentación con dicha variable; y tercero, las variaciones observadas en el grupo tras el desarrollo de las experiencias. Esta organización también dialoga con las categorías de análisis definidas en la investigación: apropiación de las experiencias artísticas intencionadas, habilidades socioemocionales, y convivencia y vínculo en el aula.

Acercamiento de la Población a la Variable

El primer acercamiento de la población hacia la variable permite reconocer un punto de partida complejo, pero al mismo tiempo pedagógicamente esperanzador. Desde la fase de caracterización ya se podía observar que se trataba de un grupo muy predispuesto hacia el aprendizaje, con una buena disposición hacia el trabajo colectivo y la participación activa en propuestas lúdicas; sin embargo, en estas potencialidades se manifestaba reiteradamente inseguridad emocional, dificultades para afrontar la frustración, conflictos entre el compañeros y una permanente necesidad de mediación por parte de los adultos. De un modo similar, el contexto familiar aparecía como un aspecto a tener en cuenta, pues las largas jornadas laborales, ciertos hogares monoparentales o algunas dinámicas familiares llevaban a que la estabilidad emocional con la que llegaban a la escuela algunos niños y niñas no fuera la máxima.

A partir de las observaciones iniciales consignadas en el primer diario de campo, se identificó que el grupo no presentaba rechazo frente a las actividades del aula, pero sí mostraba dificultades para sostener relaciones tranquilas y para expresar lo que sentía sin pasar rápidamente al llanto, al silencio, al enojo o a la búsqueda inmediata de la docente. En varios momentos, por ejemplo, se observaron desacuerdos por materiales, tono elevado de voz entre compañeros, necesidad de validación afectiva constante y poca iniciativa para resolver tensiones mediante el diálogo. Dicho de otro modo, el problema no radicaba en la falta de interés o de capacidades del grupo, sino en la ausencia de una mediación sistemática que permitiera acompañar de manera más intencionada la expresión emocional y la convivencia cotidiana.

Desde esta perspectiva, el acercamiento inicial a la variable—las experiencias artísticas intencionadas— estuvo marcado por una combinación de curiosidad, cautela y necesidad de contención. Cuando se presentaron propuestas relacionadas con emociones, arte y expresión, los

niños reaccionaron con interés, pero no todos lo hicieron del mismo modo. Algunos participaron con espontaneidad y entusiasmo desde el comienzo; otros necesitaron observar primero, confirmar con la mirada que estaban haciendo “bien” la actividad o sentir la cercanía del docente antes de involucrarse. Este hallazgo resulta muy significativo, porque mostró que la variable de estudio no ingresaba en un terreno neutro, sino en una realidad educativa donde la seguridad afectiva era una condición previa para aprender y expresarse.

En términos pedagógicos, esta fase exploratoria permitió comprender que el arte no solo podía ser bien recibido por el grupo, sino que aparecía como una vía especialmente pertinente para acercarse a dimensiones que no siempre emergían con facilidad en una conversación directa. Tal como se plantea en el marco conceptual del proyecto, la experiencia artística ofrece un lenguaje alternativo para comunicar vivencias internas, especialmente en la primera infancia, cuando los niños aún están construyendo recursos verbales para nombrar lo que sienten (Eisner, 2002). A la vez, el reconocimiento y la regulación de las emociones constituyen aprendizajes esenciales para la convivencia y la adaptación escolar, más aún en grupos donde estas dimensiones han mostrado fragilidad (Bisquerra, 2011; Goleman, 1995). En este grupo, precisamente, la fase inicial dejó ver que la variable no resultaba extraña ni ajena, sino necesaria.

Experimentación

La fase de experimentación se concreta a través de tres experiencias pedagógicas: Así se pinta mi corazón, La música que calma y abraza y Teatro de amigos: hablamos, sentimos y resolvemos. Cada una fue diseñada para responder a una necesidad específica del grupo y, al mismo tiempo, para movilizar progresivamente distintas dimensiones del desarrollo socioemocional: primero la expresión emocional, luego la autorregulación y, finalmente, la convivencia y la resolución pacífica de conflictos. Esta secuencia no fue casual. Más bien,

obedeció a la comprensión de que las habilidades socioemocionales no se transforman de manera aislada, sino dentro de procesos continuos de interacción, reflexión y acompañamiento, tal como lo sugiere la perspectiva sociocultural y la investigación-acción pedagógica (Vygotsky, 1978; Cerrón Rojas, 2019).

En la primera experiencia, centrada en la pintura, la respuesta del grupo fue especialmente reveladora. El uso del color como mediador permitió que varios niños expresaran emociones que en otros contextos del aula permanecían contenidas o aparecían solo en forma de conducta disruptiva. Las producciones plásticas mostraron trazos intensos, elecciones cromáticas asociadas con estados afectivos y comentarios espontáneos que vinculaban el color con la alegría, el enojo, la tristeza o la calma. Más allá del producto estético, lo que se observó fue una apertura progresiva al reconocimiento emocional. Algunos niños verbalizaron lo que sentían; otros lo hicieron desde el gesto, el silencio concentrado o la forma en que ocuparon el espacio de la hoja. Esta experiencia evidenció que la pintura funcionó como una mediación pertinente para la identificación y exteriorización de emociones básicas, especialmente en aquellos estudiantes que requerían formas menos directas de comunicación.

En la segunda experiencia, apoyada en sonidos instrumentales y movimiento corporal, la variable mostró su capacidad para incidir en procesos de autorregulación. A diferencia de otras actividades donde la excitación grupal derivaba con facilidad en desorden o conflicto, aquí se observó una disposición más favorable hacia la escucha, el seguimiento de consignas y la transición entre momentos de activación y momentos de calma. Los niños respondieron corporalmente a los sonidos, diferenciando ritmos más intensos de sonidos suaves o tranquilos, y lograron relacionar esas variaciones con lo que sentían en el cuerpo. Este aspecto fue especialmente importante, porque permitió pasar de una comprensión abstracta de la emoción a

una vivencia concreta: algunos reconocieron que ciertos sonidos los hacían moverse con más energía, mientras otros les ayudaban a bajar el ritmo, respirar y sentirse tranquilos. En este punto, la experiencia confirmó que la música, más que entretener, puede actuar como un puente entre emoción, cuerpo y regulación, lo cual se articula con la necesidad identificada en el grupo de aprender a tramitar la frustración y la intensidad afectiva sin depender exclusivamente del adulto.

La tercera experiencia, centrada en la dramatización, permitió profundizar en la dimensión relacional del proyecto. Al representar escenas cercanas a su cotidianidad —como esperar turno, compartir materiales o expresar molestia sin gritar— los niños no solo identificaron emociones en los personajes, sino que comenzaron a ensayar alternativas de solución más dialogadas. Este resultado es relevante, porque en la fase inicial el grupo tendía a recurrir rápidamente al reclamo, al llanto o a la búsqueda de la docente para resolver desacuerdos. En cambio, durante la dramatización aparecieron expresiones como “hay que pedirlo bonito”, “después tú”, “sin gritar”, lo que muestra que la experiencia favoreció un desplazamiento desde la reacción inmediata hacia una comprensión más reflexiva del conflicto. Desde la perspectiva de Erikson, ofrecer espacios seguros donde el niño pueda actuar, imaginar y expresarse contribuye al fortalecimiento de la confianza y la iniciativa; en esta experiencia, justamente, varios niños se mostraron más seguros al intervenir, proponer y ponerse en el lugar del otro (Erikson, 1980).

Otro hallazgo importante de la fase de experimentación fue la validación que la docente titular hizo del proceso. En distintos momentos, reconoció que las actividades habían sido funcionales y significativas, no solo porque lograban captar la atención del grupo, sino porque estaban incidiendo en asuntos que habitualmente generan tensión en el aula. Sus apreciaciones —relacionadas con una mayor tranquilidad durante la pintura, mejor concentración en la experiencia

musical y más capacidad de proponer soluciones en la dramatización— permitieron complementar la mirada de la investigadora y reforzaron la idea de que la variable fue recibida de manera positiva y pertinente por la población.

Identificación de Variaciones

La identificación de variaciones se realiza mediante la comparación interpretativa entre los registros iniciales y los diarios de campo elaborados durante y después de la aplicación de las experiencias pedagógicas. En coherencia con el diseño del estudio, no se trata de afirmar cambios absolutos o cerrados, sino de reconocer transformaciones graduales en la manera como los niños expresan emociones, se vinculan a las actividades, interactúan con sus pares y responden a situaciones de conflicto o inseguridad afectiva.

La primera variación observada se relaciona con la expresión emocional. Al inicio del proceso, varias emociones aparecían en el grupo más como reacción que como expresión: llanto, tono elevado, retraimiento o búsqueda intensa de la docente. Tras la implementación de las experiencias, comienzan a emerger formas más simbólicas y comunicables de decir lo que sienten. En la pintura, los niños logran asociar colores y trazos con emociones; en la música, conectan sensaciones corporales con estados afectivos; y en el teatro, identifican emociones en sí mismos y en los personajes. Esto no significa que todos regulen plenamente lo que sienten, pero sí que empiezan a contar con más recursos para reconocerlo y exteriorizarlo de una manera menos impulsiva. En términos de desarrollo socioemocional, se observa un tránsito incipiente desde la descarga emocional hacia una expresión más mediada y comprensible, en consonancia con lo planteado por Bisquerra (2011).

La segunda variación se ubica en la autorregulación y la seguridad afectiva. En los registros iniciales era frecuente que algunos niños necesitaran confirmación constante, cercanía

física del docente o intervención adulta inmediata para sostener la participación y manejar la frustración. Después de las experiencias, si bien esta necesidad no desaparece por completo, sí se observan momentos en los que el grupo logra mantenerse más tiempo en la actividad, escuchar consignas, transitar del movimiento a la calma y participar con mayor confianza. Esto se evidenció especialmente en la experiencia musical, donde varios estudiantes consiguieron seguir la secuencia corporal y respirar con tranquilidad al final, pero también en la experiencia plástica, donde algunos niños que al comienzo dudaban terminaron vinculándose de manera más autónoma. Desde esta perspectiva, la variable parece haber contribuido a generar condiciones de mayor seguridad emocional dentro del aula, algo fundamental en procesos de adaptación escolar.

La tercera variación se refiere a la convivencia y el vínculo entre pares. Inicialmente, los conflictos se presentaban con rapidez y la respuesta predominante era acudir a la docente para que resolviera. Luego de la implementación de las estrategias, se observaron indicios de mayor escucha, respeto por el turno y búsqueda de soluciones dialogadas, sobre todo en la dramatización. Las frases construidas en el “acuerdo de amigos” y las respuestas dadas por los niños frente a las escenas representadas muestran que el grupo empieza a incorporar un lenguaje de convivencia más respetuoso. Aún persisten tensiones propias de la edad, por supuesto; sin embargo, el cambio más relevante está en que los niños ya no aparecen solo como protagonistas del conflicto, sino también como participantes capaces de pensarlo, nombrarlo y proponer salidas. Ese desplazamiento es pedagógicamente muy valioso.

Análisis y Discusión

Los resultados obtenidos evidencian una transformación progresiva en el desarrollo socioemocional de los niños y las niñas del grado transición de la Escuela Normal Superior de Ubaté, sede Sueños y Fantasías, a partir de la implementación de experiencias artísticas intencionadas centradas en la pintura, la música y la dramatización. En correspondencia con los objetivos de la investigación, se identificó, en un primer momento, el acercamiento inicial del grupo a la variable, marcado por la curiosidad, la necesidad de acompañamiento afectivo y diversas formas de participación; posteriormente, durante la experimentación, se observaron avances en la expresión emocional, la autorregulación, la escucha y la convivencia entre pares; finalmente, al contrastar los registros iniciales y finales, fue posible reconocer variaciones favorables en la manera como los estudiantes nombran lo que sienten, interactúan con los demás y buscan resolver situaciones de conflicto con mayor calma y mediación verbal.

En este sentido, el análisis se orienta a comprender cómo estos hallazgos se relacionan con la variable principal —las experiencias artísticas intencionadas— y con el aspecto ontológico del estudio, es decir, el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en la primera infancia. Desde esta perspectiva, se busca mostrar que el arte, cuando se integra con sentido pedagógico, no solo enriquece la experiencia escolar, sino que también favorece procesos de construcción emocional, interacción social y seguridad afectiva en el aula (Bisquerra, 2011; Eisner, 2002; Goleman, 1995).

Al inicio del proceso, los niños y las niñas del grado transición mostraban interés por participar en las actividades del aula; sin embargo, también evidenciaban inseguridad afectiva, dificultad para expresar lo que sentían, baja tolerancia a la frustración y una marcada dependencia de la mediación adulta para resolver conflictos cotidianos. Este primer acercamiento

permitió confirmar que la propuesta respondía a una necesidad real del contexto, ya que las experiencias artísticas intencionadas aparecían como una posibilidad pertinente para atender dificultades relacionadas con la expresión emocional, la autorregulación y la convivencia. A la vez, surgió un hallazgo importante: contrario a una posible resistencia inicial, el grupo se vinculó con curiosidad, motivación y disposición creciente, siempre que encontrara un ambiente seguro, cercano y respetuoso de sus ritmos. En este sentido, la fase inicial no solo validó la hipótesis del proyecto, sino que también mostró que el arte podía convertirse en una mediación significativa para que los niños comenzaran a reconocerse, expresar sus emociones y relacionarse con los otros desde formas más tranquilas y simbólicas (Bisquerra, 2011; Eisner, 2002).

Durante la fase de experimentación, las experiencias artísticas intencionadas mostraron un impacto favorable en la unidad de análisis, al generar espacios donde los niños y las niñas pudieron expresar emociones, regularse con mayor calma y relacionarse de manera más respetuosa con sus compañeros. La pintura facilitó la exteriorización de sentimientos, la música ayudó a reconocer sensaciones corporales y a disminuir la agitación, y la dramatización permitió ensayar formas más dialogadas de resolver conflictos. En este sentido, los hallazgos respaldan la pertinencia de los referentes teóricos del proyecto, ya que coinciden con la idea de que el aprendizaje infantil se fortalece en la interacción con otros y mediante herramientas culturales significativas, como lo plantea Vygotsky (1978), y con la comprensión del arte como un lenguaje que favorece la expresión, la sensibilidad y la construcción de sentido en la infancia (Eisner, 2002). A su vez, los avances observados en la identificación y regulación de emociones dialogan con los planteamientos de Bisquerra (2011) y Goleman (1995), al evidenciar que estas experiencias no solo motivan la participación, sino que también aportan al fortalecimiento socioemocional dentro del aula.

Después de la implementación de las experiencias artísticas intencionadas, se observaron cambios favorables en el aspecto ontológico de los niños y las niñas, especialmente en su manera de sentirse, expresarse y relacionarse con los otros dentro del aula. A partir de los diarios de campo y de las conversaciones pedagógicas de cierre, se evidenció una mayor capacidad para nombrar emociones, participar con más seguridad, escuchar a los compañeros y buscar formas menos impulsivas de resolver pequeños conflictos. En varios momentos, los estudiantes pasaron de responder con llanto, grito o silencio a expresiones como “estoy bravo”, “me siento tranquilo” o “después sigo yo”, lo que refleja un avance en la conciencia emocional y en la convivencia. En este sentido, la intervención no solo impactó conductas visibles, sino también dimensiones más profundas del ser, como la confianza, la empatía y la disposición para estar con otros de manera más respetuosa. Estos hallazgos coinciden con la idea de que el desarrollo socioemocional en la infancia se fortalece cuando los niños cuentan con experiencias significativas para expresar lo que sienten y construir vínculos seguros en la escuela (Bisquerra, 2011; Goleman, 1995).

Los hallazgos de esta investigación coinciden con los estudios y referentes retomados en el marco teórico, en la medida en que confirman que el arte favorece la expresión emocional, la empatía, la cooperación y la construcción de vínculos más seguros en la infancia. En particular, los resultados dialogan con lo planteado por Eisner (2002), al mostrar que las experiencias artísticas no solo estimulan la creatividad, sino que también permiten a los niños comunicar vivencias internas y construir sentido desde lo que sienten; asimismo, se relacionan con Bisquerra (2011) y Goleman (1995), porque evidencian avances en el reconocimiento y regulación de emociones dentro de situaciones cotidianas del aula. De igual forma, la experiencia coincide con la perspectiva de Vygotsky (1978), ya que los cambios observados surgen en espacios de interacción, acompañamiento y construcción compartida. No obstante, una diferencia

importante frente a planteamientos más generales es que, en este contexto rural y con un grupo pequeño, los avances no se presentan de manera uniforme ni inmediata, sino progresiva y muy ligada a la seguridad afectiva que ofrece la mediación docente. En este sentido, los resultados no contradicen los estudios previos, sino que los aterrizan a una realidad concreta, mostrando que el impacto del arte depende también de las condiciones emocionales, relacionales y contextuales en las que se desarrolla la experiencia pedagógica.

Aunque los resultados muestran avances significativos, el estudio también presenta algunas limitaciones que es importante reconocer. En primer lugar, la unidad de análisis estuvo conformada por un grupo pequeño de diez niños y niñas, lo que permite una comprensión profunda del contexto, pero limita la posibilidad de generalizar los hallazgos a otras realidades educativas. Asimismo, el tiempo de implementación fue breve, ya que la intervención se desarrolló a través de tres experiencias pedagógicas, lo cual permitió observar cambios iniciales, aunque no procesos consolidados a largo plazo. De igual manera, el análisis se apoyó principalmente en la observación participante, los diarios de campo y las conversaciones pedagógicas, por lo que los resultados se interpretan desde una lectura cualitativa y situada. En este sentido, futuras investigaciones podrían ampliar el tiempo de seguimiento, involucrar a las familias de manera más sistemática y contrastar los hallazgos con otros grupos escolares para fortalecer el alcance del estudio.

Los hallazgos de la investigación tienen implicaciones importantes para la práctica pedagógica, pues muestran que las experiencias artísticas intencionadas pueden incorporarse como una estrategia concreta para fortalecer la educación socioemocional en la primera infancia. En el contexto escolar, esto sugiere la necesidad de dar al arte un lugar más constante dentro de la planeación, no solo como actividad recreativa, sino como una mediación para favorecer la

expresión emocional, la autorregulación y la convivencia. Asimismo, los resultados pueden orientar decisiones pedagógicas e institucionales relacionadas con la construcción de ambientes más seguros y sensibles a las necesidades afectivas de los estudiantes. Desde esta perspectiva, el proyecto aporta una ruta de trabajo que podría proyectarse a otros grados e incluso articularse con acciones de acompañamiento familiar, fortaleciendo así el vínculo entre escuela, infancia y desarrollo integral, tal como lo sugieren los enfoques que reconocen la dimensión emocional como parte esencial de la formación humana (Bisquerra, 2011; Goleman, 1995).

En síntesis, el análisis de resultados permite concluir que la implementación de experiencias artísticas intencionadas favoreció cambios positivos en la manera como los niños y las niñas expresan emociones, se regulan y se relacionan con sus compañeros dentro del aula. Más allá de mejoras puntuales en la conducta, lo que se hizo visible fue una transformación progresiva en dimensiones del ser vinculadas con la confianza, la empatía, la escucha y la convivencia. En este sentido, el estudio reafirma que el arte puede constituirse en una mediación pedagógica significativa para el fortalecimiento socioemocional en educación inicial. A partir de estos hallazgos, surgen nuevas preguntas de investigación: ¿qué efectos tendría una intervención artística sostenida durante todo el año escolar?, ¿cómo incidiría una mayor participación de las familias en estos procesos?, ¿qué variaciones podrían observarse en otros contextos rurales o urbanos? Explorar estos interrogantes en futuras investigaciones permitiría profundizar en el valor del arte como experiencia formativa y ampliar su proyección dentro de la práctica educativa.

Conclusiones y Recomendaciones

La investigación permitió constatar que la implementación de experiencias artísticas intencionadas incidió favorablemente en el desarrollo socioemocional de los niños y las niñas del grado transición de la Escuela Normal Superior de Ubaté, sede Sueños y Fantasías. A partir de los diarios de campo, la observación participante y la aplicación de las tres experiencias pedagógicas, fue posible evidenciar avances en la expresión emocional, la autorregulación, la escucha y la convivencia entre pares, en coherencia con los objetivos específicos planteados. En este sentido, los hallazgos responden de manera clara a la pregunta de investigación, ya que muestran que el arte, mediado pedagógicamente, sí se constituye en una estrategia significativa para fortalecer habilidades socioemocionales en la educación inicial. Más que actividades aisladas, las propuestas desarrolladas se transformaron en escenarios de confianza, participación y construcción de vínculos más respetuosos dentro del aula.

Uno de los aportes más importantes del estudio se relaciona con la movilización del aspecto ontológico de la unidad de análisis, es decir, con transformaciones vinculadas al ser de los niños y las niñas en su manera de sentirse, expresarse y relacionarse con los otros. A lo largo del proceso se observó que varios estudiantes pasaron de responder con llanto, silencio, impulsividad o dependencia del adulto, a mostrar mayores posibilidades de nombrar lo que sentían, participar con más seguridad, escuchar a sus compañeros y ensayar respuestas más tranquilas frente a pequeños conflictos. Esto permite afirmar que la intervención no solo impactó comportamientos visibles, sino dimensiones más profundas relacionadas con la confianza, la empatía, la conciencia emocional y la convivencia. En consecuencia, la investigación permitió reconocer que los niños no fueron receptores pasivos de la propuesta, sino protagonistas de un proceso de transformación paulatino dentro de su experiencia escolar.

La variable utilizada en la investigación, entendida como la implementación de experiencias artísticas intencionadas a través de la pintura, la música y la dramatización, tuvo un impacto positivo en la población de estudio. Su principal fortaleza radicó en que ofreció a los niños lenguajes cercanos y comprensibles para expresar emociones, canalizar tensiones y relacionarse con sus compañeros de forma más respetuosa. Entre los logros más significativos se encuentran la mayor disposición a participar, el incremento de expresiones emocionales más claras y la aparición de interacciones menos conflictivas en comparación con la etapa inicial. No obstante, también se reconoce que algunos avances fueron incipientes y no homogéneos en todos los estudiantes, debido al tiempo limitado de implementación y a las particularidades emocionales del grupo. En ese sentido, aunque la variable demostró ser pertinente y funcional, sus efectos podrían fortalecerse aún más si se desarrollara durante un periodo más prolongado y con mayor continuidad pedagógica.

Los resultados del estudio aportan evidencia situada sobre el valor del arte como mediación pedagógica para el fortalecimiento socioemocional en la primera infancia, especialmente en contextos escolares rurales donde estas necesidades suelen hacerse visibles en la cotidianidad del aula. La investigación contribuye a la literatura existente al mostrar, desde una experiencia concreta, que la pintura, la música y la dramatización no solo estimulan la creatividad, sino que también favorecen procesos de reconocimiento emocional, autorregulación y convivencia. Asimismo, ofrece un aporte metodológico al articular la observación participante, los diarios de campo y las experiencias pedagógicas como una ruta válida para comprender y transformar realidades educativas desde la investigación-acción. En este sentido, el estudio deja una base importante para futuras investigaciones interesadas en profundizar en la relación entre

arte, desarrollo socioemocional y educación inicial, así como en la posibilidad de ampliar estas estrategias a otros grados, contextos y poblaciones.

A partir de los hallazgos obtenidos, se recomienda incorporar de manera más sistemática las experiencias artísticas intencionadas dentro de la planeación pedagógica del grado transición, no como actividades complementarias o esporádicas, sino como parte del trabajo formativo orientado al desarrollo socioemocional. En este contexto, sería pertinente fortalecer propuestas basadas en la pintura, la música, el juego dramático y la expresión corporal para favorecer la identificación de emociones, la escucha, la cooperación y la resolución pacífica de conflictos. De igual manera, se sugiere que estas acciones se articulen con momentos de diálogo, reflexión y construcción de acuerdos dentro del aula, de modo que el arte se convierta en una herramienta permanente para acompañar la convivencia escolar. También sería valioso vincular a las familias mediante actividades sencillas de continuidad en casa, con el fin de fortalecer el vínculo escuela-hogar y ampliar el alcance de los aprendizajes socioemocionales.

Para futuras investigaciones se recomienda ampliar el tiempo de intervención, de manera que sea posible observar no solo cambios iniciales, sino procesos más consolidados y sostenibles en el tiempo. Asimismo, sería conveniente complementar la observación y los diarios de campo con otros instrumentos de recolección, como entrevistas más estructuradas a familias y docentes, registros audiovisuales o escalas cualitativas de seguimiento, que permitan enriquecer la triangulación de la información. En cuanto a nuevas variables, podría resultar pertinente explorar la influencia de la participación familiar, la seguridad afectiva, la adaptación escolar, la resiliencia infantil o la comunicación escuela-hogar en el fortalecimiento socioemocional de los estudiantes. De este modo, se obtendría una comprensión más amplia del fenómeno y se abrirían nuevas posibilidades para profundizar en la relación entre arte, infancia y desarrollo integral.

Referencias Bibliográficas

- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional: Propuestas para educadores y familias*. Desclee de Brouwer. <https://otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2019/04/Educaci%C3%B3n-Emocional.-Propuestas-para-educadores-y-familias-Rafael-Bisquerra-Alzina-2.pdf>
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Sage. https://books.google.com.co/books?id=fJS-Bie75ikC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Cerrón Rojas, W. J. (2019). La investigación cualitativa en educación. *Horizonte de la Ciencia*, 9(17), 1–8. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7762065.pdf>
- Colombia. (1991). Constitución Política de Colombia. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4125>
- Congreso de Colombia. (1994, 8 de febrero). *Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación*. Diario Oficial 41.214 del 8 de febrero de 1994 <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>
- Congreso de Colombia. (2006, 8 de noviembre). *Ley 1098 de 2006, por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia*. Diario Oficial No. 46.446 de 8 de noviembre de 2006 <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=22106>
- Eisner, E. W. (2002). The arts and the creation of mind. *National Council of Teachers of English*. Vol. 80 N° 5 Págs 340 – 344 <https://acurriculumjourney.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/04/eisner-2003-the-arts-and-the-creation-of-mind.pdf>

Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (10th anniversary ed.). BasicBooks.

https://dspace.sxcjpr.edu.in/jspui/bitstream/123456789/720/1/Howard%20Gardner%20-%20Frames%20of%20Mind_%20The%20Theory%20of%20Multiple%20Intelligences-Basic%20Books%20%282011%29%20%281%29.pdf

Goleman, D. (1995). *La inteligencia Emocional*. Le Libros. <https://iuymca.edu.ar/wp-content/uploads/2022/01/La-Inteligencia-Emocional-Daniel-Goleman-1.pdf>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill.

https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Documento No. 21: El arte en la educación inicial*.

Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-341813_archivo_pdf_educacion_inicial.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (s. f.). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*. Ministerio de Educación Nacional.

https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-341880_recurso_1.pdf

Montes del Castillo, Á., & Montes Martínez, A. (2014). Guía para proyectos de investigación en ciencias sociales: Cómo elaborar un TFG, un TFM o una tesis doctoral. Diego Marín.

Revista CPU-e, N°. 24, 2017, págs. 240-243

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5826744>

UNESCO & UNICEF. (2024). Informe Mundial sobre Atención y Educación de la Primera

Infancia: El derecho a una base sólida. UNESCO. <https://www.unicef.org/reports/global-report-early-childhood-care-and-education-right-strong-foundation>

Apéndices

Apéndice A

Muestras de Investigación

https://unadvirtualedu-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/wfpalomarest_unadvirtual_edu_co/IgCBQb8J0vZ4TYNSFgN8Z8WMAV--VrF7eHIJwrEpwuzc5nQ?e=pdFSGi