



Desarrollo de una estrategia pedagógica artística e inclusiva para fortalecer habilidades socioemocionales en infantes de preescolar con sintomatología asociada al TDHA

Lizeth Yojanna Escobar Caro

Viviana Andrea Gómez Riaño

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Rectoría Oriente (Santander)

Centro Universitario Bucaramanga (Santander)

Programa Maestría en Educación para la Inclusión y la Discapacidad

Noviembre de 2025

Desarrollo de una estrategia pedagógica artística e inclusiva para fortalecer habilidades socioemocionales en infantes de preescolar con sintomatología asociada al TDHA

Lizeth Yojanna Escobar Caro

Viviana Andrea Gómez Riaño

Tesis de Maestría presentada como requisito para optar al título de Magíster en Educación para la Inclusión y la Discapacidad

Directora:

Patricia Gutiérrez Ojeda

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Rectoría Oriente (Santander)

Centro Universitario Bucaramanga (Santander)

Programa Maestría en Educación para la Inclusión y la Discapacidad

Noviembre de 2025

¡ESPACIO EN BLANCO DEJADO A CONCIENCIA!

Dedicatoria

Nos gustaría dedicar nuestra tesis de maestría a los niños neurodivergentes, quienes han sido el motor de nuestro proyecto y de quienes queremos seguir aprendiendo y explorando formas de acompañarlos con pertinencia, amor, respeto y responsabilidad.

También dedicamos este camino a nuestros familiares por su comprensión y estímulo constante, además de su apoyo incondicional a lo largo de nuestro estudio, apoyando cada momento de luz y sombra. Dedicarlo a Papá Dios quien iluminó cada proceso pedirle siempre su compañía y sabiduría para continuar creciendo en vocación, discernimiento y resiliencia.

Y a todas las demás personas, amigos, compañeros de trabajo y profesores nos apoyaron en la realización de esta investigación.

Agradecimientos

Antes que todo agradecemos a DIOS por darnos las fuerzas en lo adverso, por guiarnos en el camino de lo prudente y darnos sabiduría para mejorar día a día en nuestro quehacer como maestras.

Al mismo tiempo queremos agradecer sinceramente a nuestra asesora Mrs. Patricia Gutiérrez Ojeda Gutiérrez por su acompañamiento, esfuerzo y dedicación; sus conocimientos, orientaciones, paciencia y motivación han sido fundamentales para nosotras en la formación como investigadoras.

Ella ha inculcado en cada una de nosotras un sentido de responsabilidad y rigor académico sin los cuales no podríamos tener una formación completa como investigadoras.

Lo antes mencionado ha sido capaz de ganarse nuestro respeto y admiración en el acompañamiento durante el periodo de tiempo que ha durado esta tesis.

Tabla de Contenido

Lista de Figuras.....	11
Lista de Anexos.....	12
Resumen.....	13
Abstract.....	14
Introducción.....	15
1. Justificación.....	17
2. Descripción del Problema.....	21
2.1 Planteamiento del Problema.....	21
2.2 Formulación del Problema.....	24
3. Objetivos.....	25
3.1 Objetivo General.....	25
3.2 Objetivos Específicos.....	25
4. Marco Referencial-Teórico.....	26
4.1 Marco Histórico.....	26
4.1.1 Referentes Internacionales.....	27
4.1.2 Referentes Nacionales.....	29
4.2 Marco Conceptual.....	30
4.2.1 Neurodiversidad.....	30

4.2.2 Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)	32
4.2.2.1 Dificultades Socioemocionales de Infantes con TDAH	35
4.2.3 Habilidades Socioemocionales	36
4.2.4 Estrategias Pedagógicas con Enfoque Artístico e Inclusivo	39
4.3 Marco Teórico	44
4.3.1 Clasificación de Habilidades Socioemocionales de Rafael Bisquerra	44
4.3.2 Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)	49
4.3.3 Teoría de la Disciplina Consciente de Becky Bailey	52
4.3.4 Mindfulness en el Campo de la Educación	55
4.4 Marco legal.....	57
5. Metodología	62
5.1 Paradigma y Enfoque de Investigación.....	62
5.2 Tipo y Diseño de Investigación.....	63
5.3 Delimitación y Alcance de la Investigación	64
5.4 Población y Muestra.....	65
5.5 Técnicas de Recolección de Datos	67
5.6 Categorías.....	69
5.7 Técnica de Análisis de Datos	70
5.8 Consideraciones Éticas.....	71
6. Resultados.....	74

6.1 Caracterización Inicial de las Habilidades Socioemocionales de los Infantes con sintomatología Asociada al TDAH	74
6.1.1 Análisis Temático y Exploración de Relaciones Semánticas	76
6.1.2 Análisis de Coocurrencias	78
6.1.3 Interpretación Final de los Resultados.....	79
6.2 Diseño de la Estrategia Pedagógica con Enfoque Artístico e Inclusivo.....	81
Sección General	82
6.2.1 Estructura de las Semanas y Sesiones de Trabajo	87
6.3 Implementación y Resultados de la Estrategia Pedagógica	105
6.3.1 Implementación	105
6.3.2 Resultados de la Estrategia	117
6.3.2.1 Fichas de Observación.	117
6.3.2.1.1 Interpretación de la Información de las Fichas de Observación.	134
6.3.2.2 Resultados de la Entrevista Final.....	140
6.3.2.3 Triangulación de los Resultados.	142
7. Discusión.....	144
8. Conclusiones.....	150
9. Recomendaciones	153
Referencias Bibliográficas	154
Anexos	172

Lista de Tablas

Tabla 1 Operacionalización Conceptual de las Habilidades Socioemocionales Según Bisquerra	49
Tabla 2 Operacionalización de las categorías	69
Tabla 3 Coocurrencias de las categorías	78
Tabla 4 Caracterización general de la propuesta.....	82
Tabla 5 TDAH y su vínculo con la expresión del arte	84
Tabla 6 Componentes, propósitos y requisitos del programa	85
Tabla 7 Semana 1, sesión 1	87
Tabla 8 Semana 1, sesión 2	88
Tabla 9 Semana 1, sesión 3	89
Tabla 10 Semana 2, sesión 4	91
Tabla 11Semana 2, sesión 5	92
Tabla 12 Semana 2, sesión 6	94
Tabla 13 Semana 3, sesión 7	96
Tabla 14 Semana 3, sesión 8	98
Tabla 15 Semana 3, sesión 9	100
Tabla 16 Semana 4, sesión 10	102
Tabla 17 Semana 4, sesión 11	103
Tabla 18 Semana 4, sesión 12	104
Tabla 19 Observaciones de la semana 1	106
Tabla 20 Observaciones de la semana 2.....	109
Tabla 21Observaciones de la semana 3.....	111

Tabla 22 Observaciones de la semana 4.....	113
Tabla 23 Criterios para el proceso de observación	117
Tabla 24 Operacionalización de la ficha de observación semana 1	122
Tabla 25 Operacionalización de la ficha de observación semana 2	125
Tabla 26 Operacionalización de la ficha de observación semana 3	128
Tabla 27 Operacionalización de la ficha de observación semana 4.....	131
Tabla 28 Resultados de la categoría conciencia emocional	134
Tabla 29 Resultados de la categoría ordenación emocional	135
Tabla 30 Resultados de la categoría armonía y autonomía emocional	137
Tabla 31 Resultados de la categoría competencia social	138
Tabla 32 Resultados de la categoría habilidades para la vida y el bienestar.....	139
Tabla 33 Co-ocurrencias post aplicación de la estrategia	141

Lista de Figuras

Figura 1 Habilidades de la Disciplina Consciente	54
Figura 2 Análisis de Relaciones Semánticas Diagnóstica de Habilidades Socioemocionales Percibidas por Docentes.....	77

Lista de Anexos

Anexo 1 Entrevista de caracterización inicial de las habilidades socioemocionales de los infantes con sintomatología asociada al TDAH	172
Anexo 2 Ficha de observación.....	174
Anexo 3 Entrevista final	182
Anexo 4 Autorización para la aplicación de la investigación en la institución educativa	183
Anexo 5 Consentimiento informado diligenciado por los padres de familia.....	185

Resumen

El presente estudio tuvo como principal objetivo desarrollar una estrategia pedagógica artística e inclusiva para el fortalecimiento de habilidades socioemocionales en infantes de preescolar con sintomatología asociada al TDHA en una institución educativa del municipio de Girón-Santander, 2025. Para llevar a cabo tal fin, se estructura la investigación bajo el paradigma sociocrítico, de enfoque cualitativo, de diseño investigación-acción de orden práctico. Este estudio tomó como población a preescolares de una institución educativa de Girón-Santander, en el cual se escogió una muestra de diecinueve estudiantes, de los cuales cuatro son infantes con sintomatología asociada al TDAH a quienes se le aplicó la estrategia pedagógica de doce sesiones distribuidas en cuatro semanas. Para la recolección de la información se usaron entrevistas estructuradas y una ficha de observación de tipo *Ad Hoc*, y para el análisis de los datos se usó el software Atlas.ti. Dentro de los resultados principales del estudio se encontró en la caracterización inicial de las habilidades socioemocionales de los infantes con sintomatología asociada al TDAH, manifestaban dificultades en el reconocimiento y expresión de las emociones según la perspectiva de sus maestros. Al finalizar el proceso, se identificaron cambios relacionados con las habilidades de reconocimiento emocional, autorregulación y comunicación empática en los infantes. A partir de la interpretación cualitativa, se concluye que, la intervención no solo redujo comportamientos disruptivos, sino que potenció la conciencia emocional, la empatía y la cooperación, pilares fundamentales de la inclusión y la educación emocional.

Palabras clave: Habilidades socioemocionales, infantes neurodiversos, infantes neurotípicos, enfoque artístico, enfoque inclusivo, estrategia pedagógica.

Abstract

The main objective of this study was to develop an artistic and inclusive pedagogical strategy for the strengthening of socio-emotional skills in preschool infants with symptoms associated with ADHD in an educational institution in the municipality of Girón-Santander, 2025. To achieve this end, the research is structured under the socio-critical paradigm, with a qualitative approach, and a practical research-action design. This study took as a population preschoolers from an educational institution in Girón-Santander, in which a sample of nineteen students was chosen, of which four are infants with symptoms associated with ADHD to whom the pedagogical strategy of twelve sessions distributed in four weeks was applied. Structured interviews and an Ad Hoc observation sheet were used for information collection, and Atlas.ti software was used for data analysis. Among the main results of the study were found in the initial characterization of the socio-emotional skills of infants with symptoms associated with ADHD, they manifested difficulties in the recognition and expression of emotions according to the perspective of their teachers. At the end of the process, changes related to emotional recognition, self-regulation, and empathic communication skills were identified in infants. From the qualitative interpretation, it is concluded that the intervention not only reduced disruptive behaviors, but also enhanced emotional awareness, empathy and cooperation, fundamental pillars of inclusion and emotional education.

Keywords: Socio-emotional skills, neurodiverse infants, neurotypical infants, artistic approach, inclusive approach, pedagogical strategy.

Introducción

La situación educativa actual plantea grandes retos para la formación integral de las nuevas generaciones, especialmente en dimensiones que resultan esenciales para el funcionamiento adecuado en sociedad. Entre ellas, las habilidades socioemocionales ocupan un lugar central; pues constituyen al desarrollo integral de los niños y niñas para favorecer su adaptación a los entornos escolares. Este aspecto cobra mayor relevancia cuando se trata de infantes que presentan condiciones neurodivergentes, como aquellos con sintomatología asociada al Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH); cuyo impacto no solo se manifiesta en dificultades atencionales e hiperactividad, sino también en alteraciones secundarias en la autorregulación emocional, afectando indirectamente la convivencia y algunos casos su desempeño escolar.

En los últimos años, estas situaciones se han vuelto cada vez más frecuentes en las aulas, evidenciando que las estrategias pedagógicas tradicionales pueden llegar a ser insuficientes para dar el acompañamiento indicado a las necesidades socioemocionales de los estudiantes. Por tanto, se hace necesario implementar propuestas educativas que trasciendan los enfoques convencionales que promuevan aprendizajes activos, inclusivos y emocionalmente significativos; capaces de responder a la diversidad de los estudiantes que son visibles en el contexto escolar. Esta necesidad es especialmente relevante en el contexto educativo de Girón, donde se ha identificado desafíos vinculados a la atención socioemocional en niños del área de preescolar.

Dentro de este panorama, el arte como herramienta pedagógica con potencial para el favorecimiento al desarrollo socioemocional e inclusión de los infantes neurodivergentes, ofreciendo oportunidades para trabajar en pro de la expresión emocional, la comunicación, la regulación emocional y la conexión interpersonal. En concordancia con lo anterior, la presente investigación desarrolla una estrategia pedagógica artística e inclusiva para el fortalecimiento de habilidades socioemocionales en infantes de preescolar con sintomatología asociada al TDHA en una institución educativa del municipio de Girón- Santander, 2025.

A grandes rasgos, esta investigación se estructura de cinco componentes: 1) planteamiento de la problemática, que incluye la justificación, situación problema, pregunta de investigación y objetivos; 2) marco referencial-teórico, con presencia de antecedentes, teorías, conceptos y marco legal; 3) metodología, donde se muestra la operacionalización del estudio; 4) resultados, se muestra la caracterización inicial de las habilidades socioemocionales de los niños con sintomatología asociada al TDAH, diseño de la estrategia, aplicación y resultados finales y 5) discusión, conclusión y recomendaciones, donde se presenta los análisis de los datos y proyecta el nuevo conocimiento derivado del estudio.

Ahora bien, este estudio representó una propuesta innovadora al integrar un enfoque artístico con los principios de la educación inclusiva y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), orientado específicamente al nivel escolar; donde a nivel de la literatura se reporta estudios con experiencias de intervención con niños con diagnósticos en TDAH o niños de primaria. Asimismo, constituye un aporte significativo para el contexto educativo en el municipio de Girón, ofreciendo una alternativa contextualizada que tiene la capacidad de promover una participación plena, la expresión emocional y la convivencia entre niños neurotípicos y neurodivergentes.

1. Justificación

En el campo educativo contemporáneo, la perspectiva de la neurodiversidad ha cobrado relevancia al reconocer que las variaciones neurológicas forman parte de la condición humana y no deben asumirse como desviaciones a corregir, sino como formas diversas de aprender y experimentar el mundo (Reina y Reina, 2024). Dentro de estas variaciones, la sintomatología asociada al TDAH puede llegar a impactar significativamente en el desarrollo infantil; especialmente en áreas vinculadas con la autorregulación y la adaptación social (Puentes et al., 2014). Aunque las dificultades en la interacción social no constituyen en sí mismas un criterio diagnóstico central; estas se encuentran estrechamente relacionadas con esta condición del neurodesarrollo y tiene la capacidad de afectar la construcción de vínculos y la participación con otros niños de su rango normativo (Fernández et al., 2015; Liesa et al., 2017).

La socio-emocionalidad en la primera infancia constituye un eje fundamental para el bienestar psicosocial de los infantes; dado que, facilita la construcción afectiva, pertenencia a un grupo y el desarrollo de habilidades relacionales esenciales para la vida (Álvarez, 2020). En este proceso, la escuela se convierte en un espacio privilegiado de socialización y aprendizaje, donde los niños interactúan con su grupo par y adultos de manera sostenida (Valderrama y Rivas, 2022). Este escenario educativo, además de cumplir su rol para la formación académica integral, juegan un rol clave en la promoción de las competencias socioemocionales a través de la puesta en escena de experiencias formativas ajustadas a las necesidades reales de los estudiantes (López y Guaimaro, 2014). En tal sentido, tal como expresa Goleman (1995), la infancia es un periodo crítico donde se sientan las bases para la potencialización de las habilidades sociales y emocionales que llegan a acompañar a las personas a lo largo de su vida.

Es por ello por lo que, Ugarriza y Pajares (2005), manifiestan la relevancia de incentivar tales habilidades atendiendo a que estas se van fortaleciendo de manera gradual e involucra estrategias de ajuste, que conlleven hacia la capacidad de manejar la expresión emocional para cuando deban afrontar situaciones difíciles; también la instauración de conductas expresiva emocional y el desarrollo de las habilidades sociales. Por tanto, desde el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), se insta a la promoción de entornos pedagógicos flexibles que permitan la participación de todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias cognitivas, sensoriales o emocionales (Orkins y McLane, 1998).

En concordancia con ello, el uso del arte como mediación pedagógica, ofrece una infinidad de oportunidades para la expresión emocional, el fortalecimiento de la comunicación y la construcción de vínculos; favoreciendo el desarrollo socioemocional tanto de los estudiantes neurotípicos como neurodiversos (Yáñez y Prieto, 2016). Asimismo, el modelamiento docente de habilidades tales como la empatía y asertividad, tienen la posibilidad de contribuir a la disminución de conductas disruptivas y a favorecer climas relacionales positivos (Bailey, 2015).

En sí, lo que se pretende con el diseño de la estrategia pedagógica basada en un enfoque artístico e inclusivo, es que todos los estudiantes, independientemente si son niños neurodiversos o neurotípicos, se les proporcione un marco flexible en donde puedan participar plenamente en el proceso de intervención para el fomento de las habilidades socioemocionales. La intención es crear una estrategia a partir del arte que genere inclusión real en el estudiantado, pero que con ello no haya un detrimento de la calidad del proceso formación a realizar. En concordancia a lo ya planteado, en una institución educativa del municipio de Girón (Santander) se ha identificado la necesidad de fortalecer los procesos de inclusión en el nivel preescolar; particularmente respecto a estudiantes que presentan presuntos síntomas de inatención e hiperactividad.

En este ciclo escolar, si bien debido a la edad de los niños no se hallan diagnósticos clínicos relacionados con el TDAH; no obstante, desde la observación cualitativa de docentes y personal de bienestar psicosocial, se ha podido focalizar desde la experiencia educativa, infantes que presentan ciertos comportamientos disruptivos que interfieren de manera importante en su adaptación en el aula, que no solo impacta en su proceso de aprendizaje, sino también en la forma de relacionarse con los demás infantes.

La dificultad radica en que, partiendo desde la experiencia en el contexto local, evidencia una brecha en la participación de estos niños en programas extracurriculares y actividades pedagógicas basada en las artes; muy a pesar de que, se cuenta con recursos potenciales favorables como la danza, la literatura y pintura, que tienen un rico valor inclusivo. Además de ello, se observa una limitada formación del cuerpo docente en estrategias inclusivas que puedan reducir la posibilidad de acompañar adecuadamente las necesidades socioemocionales de esta población, afectando de cierta manera su bienestar psicosocial y relaciones interpersonales.

Bajo ese escenario, la presente propuesta responde a una necesidad real y actual en el contexto educativo de la institución educativa focalizada; alineándose también a las políticas sobre la inclusión escolar; donde se reconoce la pertinencia de generar prácticas pedagógicas accesibles, pertinentes y sostenibles en el tiempo. De hecho, la implementación de una estrategia pedagógica artística e inclusiva buscará fortalecer capacidades tales como la regulación emocional, la interacción social y las capacidades adaptativas de los infantes, favoreciendo su participación activa en el entorno escolar (González et al., 2024). Además, ofrecerá al cuerpo docente del nivel preescolar una herramienta concreta que puede integrar a sus prácticas pedagógicas inclusivas en el aula, potenciando la convivencia y el aprendizaje cooperativo.

Desde una perspectiva preventiva, la falta de intervención oportuna puede derivar en dificultades de socialización y rechazo por parte del grupo par hacia los niños neurodiversos; lo que podría desencadenar en ellos sensación de frustración recurrente, deterioro del autoconcepto y limitaciones en su desempeño escolar (Russo et al., 2015). Por tanto, la estrategia no solo responde a una necesidad real e inmediata, sino que busca contribuir al bienestar futuro de los estudiantes y al fortalecimiento pedagógica e inclusivo institucional.

Esta investigación ofrece un aporte innovador al campo educativo de Girón; en la cual, converge y articula la perspectiva de neurodiversidad, los principios del DUA, la mediación artística como recurso pedagógico y un enfoque de investigación-acción que permite responder a necesidades reales de los niños de primera infancia. En esencia, esta articulación, ofrece una alternativa metodológica y pedagógica que puede llegar a ser replicada en otros contextos educativos para propiciar y fortalecer la participación equitativa de los estudiantes que presenten diversas formas de desarrollo.

En esencia, esta investigación se alinea al campo normativo, en cuanto que, busca promover la garantía de derecho a la educación para personas con diversidad mediante acciones de accesibilidad y ajustes razonables promovidos por la Ley 1618 de 2013; asimismo, fortalecer las prácticas institucionales para la atención educativa inclusiva y la flexibilización curricular en el aula tal como lo manifiesta el Decreto 1421 de 2017; y contribuir a la promoción de la salud mental en entornos escolares, sobre todo en población de primera infancia, tal como hace entrever la Ley 2216 de 2022. En conjunto, la investigación tiene la aspiración de responder a unos criterios legales, académicos y social en población de primera infancia que se adhiere al sistema educativo, sustentando así su pertinencia, relevancia socioeducativa y valor teórico.

2. Descripción del Problema

2.1 Planteamiento del Problema

En el nivel preescolar de una institución educativa del municipio de Girón (Santander), se ha identificado que niños presentan ciertas manifestaciones de inatención e hiperactividad en el aula de clases; lo que ha repercutido en su participación social y adaptación al entorno escolar. En dicha institución, en su población de básica primaria, según fuentes administrativas y de bienestar psicosocial, el 5 % de su población presenta algún tipo de diagnóstico de orden psicosocial; en el caso de preescolar, han sido identificado niños entre los cinco y seis años que presuntamente representan sintomatología asociada al TDAH; que han sido focalizados debido a los procesos de observación que realiza el cuerpo docente y los seguimientos que realiza el área de bienestar de la institución.

Ahora bien, aunque se reconoce estas necesidades en el aula, actualmente no existen estrategias institucionales que se orienten específicamente hacia el fortalecimiento socioemocional en este nivel educativo (preescolar), siendo los apoyos disponibles los relacionados con los PIAR (Planes Individuales de Ajuste Razonables) que básicamente se centran en un componente académico.

Los síntomas relacionados al TDAH en población infantil no suelen ser un suceso aislado en la cotidianidad; de hecho, a nivel global, esta condición se ha constituido como de alta prevalencia, con alrededor de ochenta y cinco millones de personas afectadas en el 2019 (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2022). En población infantil, los síntomas de inatención e hiperactividad pueden llegar a alcanzar el 0,2 % y el 2,4 % en edades tempranas, y su prevalencia es mayor en niños (OMS, 2022).

En Colombia, estudios reportan la prevalencia de este trastorno del neurodesarrollo que oscilan entre el 5 % y el 10 % de la población infantil (Chacón, 2023). No obstante, existen estimaciones previas que han llegado a señalar que la prevalencia de estos casos pudo alcanzar hasta el 17,1 %, ubicando al país entre los más altos niveles de TDAH a nivel mundial (Llanos et al., 2019). A parte de lo anterior, las investigaciones han evidenciado que esta condición tiene la capacidad de impactar la interacción social y el bienestar emocional. Se ha estimado que hasta el 50 % de los niños con sintomatología asociada al TDAH presentan dificultades en sus relaciones con sus pares y que cerca del 70 % no logra consolidar vínculos de amistad en la etapa escolar (Llanos et al., 2019).

Estas limitaciones en el campo socioafectivo, puede llegar a generar frustración, baja autoestima, irritabilidad emocional y conflictos en distintos contextos de desarrollo; afectando sobre todo su ajuste socioeducativo (Delgado et al., 2023; Kumari y Jahan, 2021). La calidad de las relaciones interpersonales de estos niños; ya sea, con su grupo par y docentes, desempeña un papel central en el bienestar psicoemocional; lo que refuerza, la importancia de acompañar de manera temprana estos procesos (Rushton et al., 2020).

Desde el enfoque educativo inclusivo, las políticas colombianas establecen la permanencia y participación plena de estudiantes con necesidades diversas en el aula regular, tal como lo llega a disponer la Ley 2216 de 2022, que promueve la educación inclusiva, asegurando que los estudiantes con trastornos de aprendizaje, como el TDAH, permanezcan en aulas regulares, con adaptaciones pedagógicas apropiadas. Sin embargo, la evidencia institucional concreta solo demuestra que existe ausencias de programas socioemocionales en concreto para trabajar tales habilidades con los estudiantes de preescolar, que su cuerpo docente no está del todo formado para trabajar bajo esos escenarios y a que a pesar de contar con actividades basadas

en el arte, hay una inexistencia de proyectos pedagógicos basados en el arte y la inclusión que permitan abordar aquellas poblaciones neurodiversas que se encuentran vigentes en las aulas de clases.

Esta situación, aunque no deseada., genera una brecha entre lo que normativa exige y las prácticas que actualmente se implementan. Esta brecha, se hace relevante atendiendo al hecho de que la primera infancia se constituye como una etapa crítica para el desarrollo de competencias socioemocionales, como el autoconocimiento, la regulación emocional y la interacción social; las cuales, son fundamentales para la convivencia y el desarrollo integral (Robledo et al., 2018). A su vez, estudios recientes han demostrado que estrategias pedagógicas con mediación artística tienen el potencial de favorecer habilidades como la cooperación, el autocontrol y la autoexpresión en infantes que representan sintomatología asociada al TDAH (Karbasi et al., 2023). Asimismo, los programas inclusivos contribuyen al mejoramiento del rendimiento académico y el bienestar escolar de estos infantes (Stoutjesdijk et al., 2016; Fert, 2023).

Pese a la presencia de estas necesidades, la institución educativa no cuenta con una estrategia pedagógica inclusiva orientada al fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en el nivel de preescolar que se asocie con las artes. Esta ausencia implica que los niños continúan enfrentando las dificultades en su interacción con sus pares e indudablemente en su adaptación escolar. A razón de ello, al no recibir este acompañamiento, no se mitiga el riesgo de rechazo social o las limitaciones de su participación en el aula y en el contexto escolar.

A razón de lo anterior, las consecuencias que se han observado en el aula son la presencia de dificultades en un grupo de niños para la autorregulación emocional y las relaciones interpersonales, que se exacerban en actividades que requieren cohesión grupal, participación, cooperación, el seguir reglas y respetar los límites.

En consecuencia a lo anterior, surge la necesidad de diseñar una estrategia pedagógica que permita fortalecer tales habilidades en los infantes de preescolar. Tal como expresan Timler et al. (2024), desde la escuela, para contribuir al desarrollo socioemocional de los niños con TDAH, es indispensable que se piense, diseñe e implemente guías prácticas que se basen en un enfoque de neurodiversidad, incluyendo evaluaciones e intervenciones interdisciplinarias centradas en habilidades de la comunicación social y la autorregulación; dichas prácticas, permitan el fomento de la aceptación y el apoyo de compañeros y docentes, mitigando de esa manera los efectos adversos de los síntomas de esta condición en el desarrollo socioemocional de los infantes que lo padecen.

Este trastorno, al ser más común el detectarse en edad temprana (niñez), radica allí la importancia de plantearse posibles herramientas pedagógicas enfocadas al diseño de habilidades sociales con enfoque interdisciplinar (Salamanca, 2022). Goleman (1995), manifiesta la necesidad de brindar herramientas que les permitan a los educandos transitar sus emociones en especial aquellas de bajo tono y tornar a un estado de mayor control. A raíz de todo lo expuesto, se plantea la siguiente pregunta problema.

2.2 Formulación del Problema

¿Cómo influye una estrategia pedagógica artística e inclusiva en el fortalecimiento de habilidades socioemocionales en infantes de preescolar con sintomatología asociada al TDAH en una institución educativa de Girón, Santander?

3. Objetivos

3.1 Objetivo General

Desarrollar una estrategia pedagógica artística e inclusiva para el fortalecimiento de habilidades socioemocionales en infantes de preescolar con sintomatología asociada al TDHA en una institución educativa del municipio de Girón- Santander, 2025.

3.2 Objetivos Específicos

1. Caracterizar las habilidades socioemocionales de los infantes con sintomatología asociada al TDHA, según la perspectiva del docente.
2. Diseñar la estrategia pedagógica con enfoque artístico e inclusivo que favorezca el desarrollo de habilidades socioemocionales de los participantes.
3. Implementar la estrategia pedagógica de enfoque artístico e inclusivo en los infantes participantes.

4. Marco Referencial-Teórico

4.1 Marco Histórico

Para la realización del presente marco, se realizó una búsqueda de antecedentes a través de una revisión en diferentes bases de datos; en las cuales se utilizaron los siguientes criterios de inclusión: *tipología del producto y método*. Para la revisión se tuvieron en cuenta artículos académicos de investigación y literatura gris de método cuantitativo o cualitativo que hayan implementado estrategias de enfoque artístico para fomentar las habilidades socioemocionales de infantes con sintomatología asociada al TDHA; *año*, se procuró que las investigaciones se realizaran en un intervalo de tiempo entre 2020-2025, con excepciones que podrían integrar el intervalo 2015-2019 si el antecedente presentaba un aporte importante para la presente investigación.

Las *variables de estudio central* fueron otros de los criterios tenidos en cuenta para la realización de este marco; por tanto, se seleccionaron estudios que tuvieran como variables o categorías centrales «estrategia pedagógica», «TDAH», «infantes», «habilidades socioemocionales», «enfoque artístico», «danza», «literatura» y «pintura». La *población* se centró en infantes. Para la realización de la búsqueda de antecedentes, se utilizaron varias bases de datos, tales como: : «Proquest», «Scopus», «Scielo», «Redalyc», «Google Académico» y repositorios digitales. Para hallar los estudios se utilizaron como descriptores de búsqueda las variables o categorías anteriormente señaladas tanto en el idioma inglés como en español. De esta búsqueda, solo fue posible encontrar siete antecedentes, cinco de orden internacional y dos de orden nacional que cumplieran con los criterios planteados.

4.1.1 Referentes Internacionales

A nivel internacional, se encuentra lo realizado por Iswarya y Neelakandan (2024), en la cual trabajaron sobre la evaluación de la efectividad de actividades basadas en la danza para fortalecer la regulación emocional y las relaciones interpersonales en niños con TDAH. Mediante un diseño cuasiexperimental con pretest y post test, que contó con ocho participantes; encontraron mejoras significativas en ambas habilidades tras ocho sesiones de intervención. Los autores destacan que el movimiento rítmico favorece la conexión corporal y la expresión emocional, constituyéndose como un recurso para la autorregulación.

De forma complementaria, Karbasi et al. (2023), implementaron en Irán un programa que combinó juego y narración de cuentos con una población de treinta niños con TDAH. A través de diez sesiones estructuradas en un diseño cuasiexperimental con grupo control; se evidenció un incremento significativo en habilidades tales como cooperación, autoexpresión, responsabilidad y autocontrol en el grupo intervenido. Los autores concluyen que estas actividades lúdicas pueden facilitar la adaptación social en entornos escolares.

Por su parte, Ayón y Ordoñez (2023), en el contexto latinoamericano, desarrollan en Ecuador un estudio cualitativo de caso único orientado al control emocional de un niño con TDAH mediante actividades sustentadas en el modelo de autorregulación de Barkley. A partir de entrevistas, observaciones y recursos como guiones de conducta, historias sociales y juegos de roles; se observaron mejoras en la identificación emocional, la anticipación conductual y la participación escolar. Todo ello mostró la relevancia de intervenciones individualizadas en la primera infancia.

En otra instancia, se encuentra lo realizado por Chen y Li (2022), quienes exploraron en china los efectos de una intervención basada en la pintura en sesenta niños con TDAH. Tras ocho semanas de sesiones, el grupo experimental presentó disminución significativa de conductas disruptivas en el aula; donde, la tasa de logro de todos los comportamientos objetivo en el aula (sin ruido en clase, sin repetición del discurso del profesor en clase, obedecer instrucciones, no abandonar el asiento sin permiso en clase, participar en actividades de clase) en el grupo experimental fue significativamente mayor después de la intervención y significativamente mayor que en el grupo de control. Los resultados del cuestionario calificado por los padres mostraron que las puntuaciones de problemas de aprendizaje, impulso/hiperactividad e índice de hiperactividad en el grupo experimental fueron significativamente más bajas después de la intervención y significativamente más bajas que las del grupo control.

Por último, se encuentra lo realizado por Wilkes et al. (2022), donde llevaron a cabo en Australia un ensayo controlado aleatorizado orientado a mejorar las habilidades de juego social en niños con TDAH, mediante actividades lúdicas con pares neurotípicos. Después de diez semanas de intervención, el grupo experimental mostró un aumento sostenido en la capacidad de iniciar, negociar y mantener interacciones lúdicas; así como también mejoras en la inclusión social y en la respuesta a señales sociales.

En conjunto, estos referentes internacionales que se revisaron evidencian que diversas mediaciones artísticas y lúdicas como la danza, la pintura, el juego estructurado y la narración; pueden favorecer habilidades como la regulación emocional y las habilidades sociales en niños con TDAH. Ahora bien, no se identificó que en ellos estudios integrasen explícitamente una estrategia pedagógica artística con enfoque inclusivo en el nivel preescolar. Este vacío sustenta la posible pertinencia e innovación del presente estudio; en el cual, se busca fortalecer habilidades

socioemocionales con niños de preescolar con sintomatología asociada al TDAH bajo un enfoque de neurodiversidad y participación escolar real.

4.1.2 Referentes Nacionales

En Colombia, Cortázar y Lorza (2024), desarrollaron en Cali un proceso de investigación-acción participativa orientado al fortalecimiento de habilidades socioemocionales y trabajo en equipo con veinte estudiantes, doce de ellos con diagnóstico de TDAH y otros con autismo. A través de trece talleres basados en la perspectiva gestáltica; en donde, se incluyeron actividades artísticas, lúdicas y de expresión, se reportaron avances en la convivencia escolar, la identificación y manejo emocional; asimismo, mayor colaboración entre los compañeros. Las autoras destacan que la intervención no solo incidió en el bienestar individual, sino también en la construcción de ambientes más inclusivos mediante la sensibilización de la comunidad educativa.

Por su parte, Moreno (2021), llevó a cabo en Bogotá un estudio cualitativo de casos con veinte niños de preescolar con TDAH; cuyo propósito fue diseñar talleres con enfoque artístico para apoyar sus procesos socioemocionales. La intervención se estructuró con tres sesiones de expresión corporal, artes plásticas y música. Los resultados indicaron mejoras en la seguridad, autonomía y libre expresión de los participantes; además, de impactos en dimensiones creativas, cognitivas y comunicativas; evidenciando, el potencial del arte como mediador pedagógico en la primera infancia.

Es importante destacar que, la revisión de literatura nacional no permitió identificar otros estudios que integraran intervenciones artísticas dirigidas al desarrollo socioemocional en niños con TDAH, ni experiencias documentadas en el municipio de Girón. Asimismo, se encontraron investigaciones que utilizan recursos artísticos en esta población; empero, centradas en síntomas

nucleares del trastorno más que en las habilidades socioemocionales y sin un enfoque inclusivo explícito.

En definitiva, los estudios nacionales disponibles coinciden en señalar que las mediaciones artísticas pueden favorecer la convivencia escolar, la expresión emocional y la inclusión de niños neurodiversos en entornos escolares regulares. Sin embargo, no se identificaron investigaciones realizadas en preescolar que articulasen en su pedagogía el enfoque artístico con el inclusivo. Tanto los estudios internacionales como nacionales analizados, no deslumbraron explícitamente la conjugación del enfoque artístico e inclusivo en sus estrategias; por lo que, el presente estudio se diferencia de estos porque mistura ese componente artístico e inclusivo.

4.2 Marco Conceptual

Para el presente marco conceptual, se toman como conceptos principales los siguientes: 1) neurodiversidad, Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), 3) habilidades socioemocionales y 4) estrategias pedagógicas (con enfoque artístico e inclusiva). A continuación se presenta una conceptualización de cada una de ellas.

4.2.1 Neurodiversidad

El concepto de neurodiversidad, tal como lo expresa Singer (1999), se relaciona con la conceptualización de las diferencias de las funciones cerebrales y el comportamiento debido a las variaciones normales que ostenta la población humana. Este enfoque de la neurodiversidad busca en gran medida en mostrar una nueva forma de comprender y aceptar la diversidad a raíz de las diferencias cognitivas de las personas; donde no existe defectos para ser corregidos. Desde esta perspectiva impulsada por Singer, la diversidad cognitiva constituye identidades legítimas que

tienen la capacidad de poder percibir, procesar y relacionarse de una manera muy singular con el mundo; en donde su concepción no debe basarse específicamente en un modelo médico; sino también en un modelo sociopolítico que promueva en estas poblaciones igualdad, inclusión y eliminación de barreras sociales que al final son las que generan la discapacidad.

En ese sentido, si bien desde un inicio Singer (1999), expresaba la neurodiversidad en función a los casos de autismo, Fung y Doyle (2021), referencian que esta conceptualización se irradió por todo el espectro de la psicología y la educación; a tal punto que, las afecciones neurodiversas también incluyen activamente otros trastornos que se engloban en el espectro del neurodesarrollo.

Desde la perspectiva de la neurodiversidad, se busca entender estas deficiencias del neurodesarrollo como condiciones más que trastornos; en la cual, dependiendo del contexto, los rasgos en las condiciones neurodiversas pueden llegar a verse como desafíos o fortalezas. Según Armstrong (2012), la neurodiversidad busca aportar una visión de comprensión más estable de los grupos sociales que por distintas razones presentan una diversidad de condiciones en salud mental; en tanto, se procure disminuir el enfoque etiopatogénico que clasifican a estas poblaciones como personas vulnerables y no ayuda a resaltar el valor de la diversidad humana. Si bien Armstrong (2012), no desconoce que estas condiciones claramente pueden generar un dolor o limitación en las personas que los padecen como en su entorno más inmediato; considera que la forma para disminuir ese sufrimiento no está en resaltar las deficiencias, sino las capacidades que pueden llegar a desarrollar las personas afectadas.

Como aspecto por resaltar, Armstrong (2012), manifiesta que el sufrimiento que llegan a sufrir las personas neurodiversas no se desliga tanto a la condición neurológica, sino del aislamiento social que pueden llegar a padecer; por tanto, este enfoque promulga la promoción

de actitudes más tolerantes de dichas condiciones a partir de entenderlas como continuo de la diversidad humana. Desde esta perspectiva, la estigmatización arrastra unas construcciones históricas y culturales que llegan a definir lo que es una capacidad o una desviación según el contexto. Por ello, la adaptación de las personas con condiciones diversas no depende de las intervenciones médicas, sino más bien de la transformación de los contextos sociales para responder a las necesidades de las personas neurodivergentes, donde les permita participar con mayor facilidad y desarrollen así sus capacidades personales.

Desde este enfoque se entiende que la creación de entornos inclusivos desde tempranas edades no solo tiene el poder de favorecer la integración y el desarrollo del potencial individual; también permite que se reinterprete los síntomas como competencias útiles para ser adaptadas en distintos ámbitos.

4.2.2 Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)

Planteado lo anterior, con relación al TDAH, según el DSM-V, este trastorno se constituye como uno de los trastornos del neurodesarrollo más comunes en la infancia. Se manifiesta a través de dificultades para mantener la atención, un exceso de actividad y una impulsividad que pueden afectar significativamente el desarrollo cognitivo, social y emocional de los niños (APA, 2014). Tal como lo plantea Escofet et al. (2022), el TDAH según la tendencia de muchos estudios es que se encuentre presente hasta en el 7 % de los niños en edad escolar y puede llegar a persistir en el 4,5 % de los adultos.

Este trastorno es de origen multifactorial pero tiene como principal eje etiológico el de tipo genético, con una heredabilidad por encima del 70 %. Los estudios que se han realizado en materia de neuroimagen, destacan que personas con este trastorno muestran anomalías en diferentes estructuras cerebrales, como en la región prefrontal, cerebelo y ganglios de la base,

entre otros que repercuten en el funcionamiento normativo de los neurotransmisores; en esencia, se presentan alteraciones en la recaptación presináptica de neurotransmisores tales como la dopamina y la noradrenalina que incide en el desequilibrio del funcionamiento efectivo de los circuitos fronto-estriado, fronto-cerebeloso o mesolímbico; tales repercusiones, impactan en los mecanismo del funcionamiento ejecutivo y de autocontrol que se materializan en los síntomas del día a día de los niños con TDAH.

Con base en los planteamientos anteriores, Carrasco (2022), menciona que el TDAH es una alteración neurobiológica de gran prevalencia en la edad pediátrica, que puede continuar hacia la adultez; ya sea, cumpliendo criterios diagnósticos o presentando síntomas que generan disfuncionalidad. El TDAH tiene como principales rasgos las dificultades relacionadas con los procesos atencionales, la impulsividad e hiperactividad que inciden de manera notoria en las distintas áreas de interacción del infante, sobre todo a nivel de aprendizaje y crecimiento social, provocando dificultades tanto a corto como a largo plazo en distintas áreas, pero siendo más notable en su entorno educativo.

El TDAH según plantea Carrasco (2022), es más que una falla atencional, este involucra un componente muy importante como es la autorregulación, capacidad que permite a las personas controlar y monitorizar su propia conducta, pensamientos y emociones para adaptarse de manera eficiente al medio. Esta función involucra el control cognitivo, la regulación emocional y control de los impulsos; que son necesarios para la toma de perspectiva, el enfrentamiento de agentes estresantes, el desempeño social y el afrontamiento de desafíos que reclamen un esfuerzo. Así, Pineda y Trujillo (2010), también expresan que este trastorno se manifiesta en gran medida por síntomas de conducta y el control emocional en las personas, que pueden llegar a ser más evidentes cuando deben enfrentarse a situaciones personales o sociales

que representen un obstáculo; por tanto, las personas con TDAH exhiben una tendencia a rechazar actividades que puedan ser interpretadas con rasgos de dificultad, obstáculo u obligación; cuyo comportamiento, puede verse como cierta aversión hacia el esfuerzo.

En ese mismo sentido, Pineda y Trujillo (2010), argumentan que:

Las actividades socialmente problemáticas demandan el desarrollo de un esfuerzo cognitivo (activación), un estado emocional de preocupación (estrés), para la elaboración y la ejecución de un plan de solución, el cual requiere mantener la activación por largo tiempo (vigilancia), con el fin de obtener la solución esperada por las exigencias sociales del momento (responsabilidad), con el propósito final de convertir estas estrategias de afrontamiento en un hábito permanente (disciplina) (p.261-262).

En el escenario escolar, estructurado de actividades relacionadas con el aprendizaje académico, sociales y deportivos, y a su vez el lugar donde pasan una gran cantidad de tiempo los niños durante los primeros años de su vida; se constituye claramente como el escenario donde se pueden generar una gran cantidad de situaciones problemáticas durante la niñez. Planteado lo anterior, si se asume que la escuela es un espacio para la generación de aprendizajes, de crear hábitos de adaptación a las exigencias sociales, de construcción de disciplina y responsabilidad, no es de extrañar que sea en este lugar donde se pueda hacer notar con gran mayor lucidez la severidad de los síntomas de TDAH (Pineda y Trujillo, 2010).

En la gran mayoría de las escuelas, su trabajo en el aula requiere quietud por parte de sus estudiantes [control inhibitorio motor] y también requiere mantener una activación mental [vigilancia continua] mientras se ejecutan las actividades relacionadas con el aprendizaje escolar. Las respuestas emocionales de los niños con TDAH frente a esos escenarios es el rechazo, manifestándose con un repertorio conductual basado en diferir o delegar las soluciones de los

problemas, abandono de las tareas, aversión a mantener el control inhibitorio motor y la combinación de todos esos elementos, pueden hacer muy difícil su adaptabilidad social con su grupo par, viendo una reducción importante en sus habilidades socioemocionales al momento de interactuar con los demás (Pineda y Trujillo, 2010).

4.2.2.1 Dificultades Socioemocionales de Infantes con TDAH

Las dificultades socioemocionales que afrontan los niños con TDAH suelen ser mucho mayores que las que padecen su grupo par con desarrollo típico. Estos infantes a menudo en su grupo social son impopulares y suelen ser rechazados por sus compañeros, presentan dificultades en las relaciones con sus hermanos, y en el generar y mantener amistades. Por lo general, los niños con este trastorno suelen informar menos amigos y menor estabilidad y satisfacción en la calidad de sus amistades en comparación con su par neurotípico. Uno de los escenarios que les permite a los niños con TDAH iniciar, desarrollar y mantener sus amistades es a través del juego; no obstante, se ha evidenciado que estos niños se les dificulta y presentan deficiencias en el juego social (Mrug et al., 2012; Normand et al., 2013; Mikami y Normand, 2015; Normand et al., 2017; Ros y Graziano, 2018; Duran y Gásperi, 2018).

En ese sentido, Cordier et al. (2010), manifiestan que lo que respecta al juego social de niños con TDAH, dificultades en la empatía y en la toma de perspectiva podrían explicar tales complicaciones para interactuar con otros niños mediante el juego; lo cual, conduce que en muchas ocasiones tales dificultades puedan recalar en conflictos, rechazos y deterioro de las relaciones interpersonales con sus compañeros (Mikami y Normand, 2015; Normand et al., 2017). Cordier et al. (2010), también expresan que los niños con TDAH al jugar con sus amigos suelen romper con mayor frecuencia y facilidad las normas del juego, se concentran más en sí mismo cuando deben negociar y se les dificulta tomar una perspectiva cuando juegan

socialmente. Lo anterior, también es soportado por Normand et al. (2013), quienes refieren que efectivamente los niños con TDAH rompen con mayor regularidad las reglas de los juegos y sus negociaciones para mediar el juego son egocéntricas e insensibles, deteriorando así su círculo de amistades.

A pesar de lo anterior, Wilkes et al. (2022), manifiestan que si bien muchas de las dificultades de esta población se deben a pobres habilidades socioemocionales, resaltan el hecho de que otra proporción del problema se debe a los entornos sociales y las oportunidades que tienen para poder interactuar socialmente con su grupo par. Tal como manifiesta Mikami y Normand (2015), las dificultades relacionales con sus pares son preocupantes para los casos de TDAH porque aumentan drásticamente los desajustes conductuales de manera posterior; de hecho, expresan que el no tener oportunidades de relacionarse con su grupo par por rechazo de estos, aumenta las probabilidades a futuro a que sean concomitantes con otros trastornos como depresión, ansiedad, patologías alimentarias y abuso de sustancia; además, de problemas como delincuencia y el fracaso escolar en su etapa de la adolescencia.

En esencia, tal como manifiesta Mikami y Normand (2015), no solo los síntomas asociados al TDAH son predictores de las pobres relaciones interpersonales, sino que también el rechazo que pueden obtener de su grupo par, llegando a exacerbar sus síntomas en el transcurso de un año. Estos autores también refieren que la inclusión de estos niños o lo que determine el rechazo o no por sus pares, va a estar asociado a las actitudes estigmatizadoras que puedan tener sus compañeros.

4.2.3 Habilidades Socioemocionales

Para Goleman (1995), la infancia es un período crítico para sembrar las bases de las habilidades sociales y emocionales que acompañarán a los individuos a lo largo de su vida; es

importante enfatizar que, la infancia es una «ventana de oportunidad» única para desarrollar las habilidades emocionales. El cerebro de los niños pequeños es especialmente receptivo a las experiencias sociales y emocionales, lo que las hace más propensas a aprender y a interiorizar las habilidades que se les enseñan.

Tal como lo expresa Ospina et al. (2022), las habilidades socioemocionales son un conjunto de competencias sociales y emocionales que abarcan aspectos relacionados con la comprensión y expresión efectiva de las emociones, la empatía, habilidades de interacción social y la toma de decisiones acertadas. Estas habilidades se caracterizan por ser de un enfoque integral que no solo incide en el bienestar emocional personal, sino que también impacta en la instauración de relaciones interpersonales saludables y la capacidad de afrontamiento de las situaciones difíciles de la vida.

Tal como menciona Calderón (2024), estas habilidades socioemocionales también pueden ser entendidas como un conjunto de pensamientos, hábitos y emociones que tienen la capacidad de facilitar las relaciones interpersonales efectivas por medio de la expresión adecuada de las emociones y la consciencia de su impacto en los demás.

Hechos los planteamientos anteriores, Anderson et al. (2023), expresan que las habilidades socioemocionales abarcan dos aspectos importantes como lo son la competencia social, que en esencia son los comportamientos que se precisan para el desarrollo de relaciones interpersonales satisfactorias y duraderas en el tiempo; y la cognición social que es la capacidad de comprender las acciones y gestos de los demás para hacerse la idea de lo que sienten y piensan. Estos autores expresan que, en lo referido a las competencias sociales, deslumbra las capacidades que puede tener un niño para coordinar e implementar con relativo éxito los recursos y procesos que se disponen para la satisfacción de las demandas sociales y alcanzar los objetivos

sociales, como lo puede ser la interacción efectiva con los pares. Estos autores enfatizan que la competencia social en los niños es influenciada en gran medida por los factores ambientales y en particular del núcleo familiar.

Por otro lado, la cognición social está más asociada a las funciones cognitivas superiores que integran las interacciones sociales que conllevan hacia la comprensión y procesamiento de los estímulos interpersonales que permiten dar una planificación de la respuesta social adecuada. El proceso de la cognición social permite dar sustento a la capacidad de percibir y procesar la información social; las cuales, se integran del poder reconocer las emociones y pensamientos de las otras personas, el atribuirles estados de ánimos y mentales a sí mismos o a los demás, comprender las diferencias de los estados mentales propios y el de los demás y tener la capacidad de atribuir causas o intenciones a las conductas de los otros (Anderson et al., 2023).

Estas capacidades van emergiendo gradualmente en la infancia hasta la adolescencia; no obstante, el procesamiento de información social, la atribución y la comunicación social al ser más complejas, maduran de manera posterior (Anderson et al., 2023).

Partiendo de lo anterior, Ugarriza y Pajares (2005), manifiestan que los infantes van fortaleciendo de manera gradual sus habilidades socioemocionales. En el caso de niños entre los cinco y siete años, su desarrollo socioemocional podría explicarse bajo tres aspectos relevantes como lo son las estrategias de ajustes, la conducta expresiva emocional y el desarrollo de las relaciones sociales. En ese sentido, con respecto a las estrategias de ajustes; las cuales, son la capacidad de manejar la expresión de las emociones por medio de la conducta cuando se afrontan situaciones desafiantes, los niños entre los cinco y siete años van incrementando su madurez emocional al punto de ser capaces de generar justificaciones más elaboradas, utilizar diversas estrategias de afrontamiento y poder visualizar el cómo se sentirán después. Asimismo,

en este rango de edad, en su mayoría, los niños van teniendo consciencia de sus emociones y usan preferiblemente como estrategia de ajuste emocional el soporte de la persona que los cuida; no obstante, también son capaces de manifestar conductas de solución de problemas.

Con respecto a la conducta emocional expresiva, los niños entre los cinco y siete años podrían más que todo representar en muchos escenarios un afronte emocional frío ante sus pares. Lo que respecta al desarrollo de las relaciones sociales, niños entre los cinco y siete años, ya tienen la capacidad de poder coordinar de mejor manera sus habilidades sociales y darles más manejo a sus propias emociones en conjunto con la de los demás (Ugarriza y Pajares, 2005).

Por último, tal como expresan Ferreira et al. (2022), las habilidades socioemocionales pueden llegar a ser muy complejas y heterogéneas; pero en aras de resumir su configuración mencionan que estas también pueden llegar a impactar cuatro áreas resaltantes como lo son la intrapersonal, que permiten la comprensión de los estados emocionales; la interpersonal que permite discernir las emociones de los demás a través de su comportamiento, el involucrarse empáticamente con las experiencias emocionales de los otros y la habilidad de comprender que los estados emocionales internos pueden no corresponder con la expresión conductual externa; la adaptabilidad, referida a las habilidades relacionadas con la asertividad y el uso de estrategias autorregulatorias y el área del estado de ánimo que es la capacidad de las personas de percibirse tal cual como se siente, la cual va más ligada a la autoeficacia emocional.

4.2.4 Estrategias Pedagógicas con Enfoque Artístico e Inclusivo

Las estrategias pedagógicas pueden ser consideradas grosso modo como un conjunto de acciones que son implementadas por el cuerpo docente con la meta de facilitar el proceso de formación y aprendizaje de los estudiantes. Estas estrategias se componen de diversos escenarios curriculares que organizan actividades de tipo formativas y de interacción donde permite a sus

participantes alcanzar conocimientos, prácticas, valores, procedimientos y solución de problemas autóctonos de la educación (Gamboa et al., 2013). Tal como relacionan Hernández et al. (2021), estas estrategias deben estar ajustadas al contexto donde se desenvuelven los estudiantes y a sus necesidades e intereses; sin dejar atrás aspectos tales como el plan estratégico institucional, y las demandas del medio, que les permita a los estudiantes desenvolverse de manera efectiva durante su formación académica.

Estas estrategias tal como afirman Aguirre e Hinojosa (2015), son un conjunto estructurado de actividades educativas diseñadas para alcanzar un objetivo de aprendizaje específico. Se trata de un plan que organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera coherente, facilitando la progresión del conocimiento y habilidades del estudiante.

Estas se basan en la idea de que el aprendizaje es un proceso acumulativo, donde cada actividad se relaciona con la anterior y se construye sobre ella. Son especialmente útiles en contextos educativos diversos; ya que, permiten personalizar el aprendizaje y adaptarlo a las necesidades de los estudiantes. Las estrategias pedagógicas como mencionan Aguirre e Hinojosa (2015), fomentan un enfoque activo y colaborativo, promoviendo la construcción del conocimiento de manera significativa.

Las estrategias didácticas incluyen varios componentes clave, entre ellas se encuentran:

- *Objetivos de aprendizaje:* se definen las metas que se espera que los estudiantes alcancen al final de la estrategia.
- *Contenidos:* se seleccionan los temas y conceptos que se enseñarán, asegurando que sean relevantes y adecuados para el nivel de los estudiantes.
- *Actividades:* se diseñan diversas actividades que fomenten la participación de los estudiantes, permitiéndoles aplicar y reflexionar sobre los conocimientos adquiridos.

- *Evaluación:* se establecen criterios y métodos para evaluar el aprendizaje, lo que permite tanto al docente como al estudiante medir el progreso.
- *Recursos:* se identifican los materiales y herramientas que se utilizarán durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tal como manifiesta Sierra (2007), las estrategias pedagógicas se encuentran susceptibles después de ser creadas a ser modificadas, delimitadas, precisada a partir de los cambios que vayan surgiendo durante su proceso de aplicación. Según esta autora, las estrategias pedagógicas tienen unas fases que permiten estructurarlas de manera eficiente las cuales son:

1. *Orientación:* en esta se determina las contradicciones que estén ocurriendo en un contexto pedagógico determinado y se establece las aspiraciones futuras donde se destaca el mejoramiento que se espera alcanzar a través del proceso pedagógico.
2. *Implicación:* se precisan los aportes de los sujetos de la educación y la realidad en la cual se encuentra el objetivo. En esta también se establecen las líneas base, los compromisos y responsabilidades pedagógicas hacia el objetivo.
3. *Formulación:* en esta fase se establece el alcance de la situación de aprendizaje y la dirección del proceso pedagógico que guiaran el proyecto.
4. *Planificación:* se realiza el proceso de planeación de las actividades a implementar en el contexto de aprendizaje; además, de los distintos grados de complejidad de las actividades, diferenciación y desarrollo en el contexto de aprendizaje.
5. *Ejecución:* básicamente se hace la aplicación de las actividades planificadas.
6. *Control:* se hace un proceso de seguimiento y control de las fases anteriores, además según la evaluación realizada, se puede incorporar medidas para favorecer el éxito de la estrategia en los estudiantes.

En definitiva, el éxito de las estrategias pedagógicas va a estar determinada por la capacidad de los docentes para hacer uso de su creatividad y visualizar en la práctica una diversidad de variantes que les permita modificar, transformar o consolidar el aprendizaje que requieren los estudiantes para su formación. Ahora bien, tal como plantea Hernández et al. (2021), las estrategias pedagógicas pueden ser de diversa naturaleza, por lo que permiten dinamizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. De ese modo, entre tantas variantes, se encuentran estrategias con un enfoque artístico e inclusivo.

Las estrategias pedagógicas con enfoque artístico son aquellas que utilizan recursos o métodos en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de las artes [música, teatro, danza, pintura, literatura, entre otras], que tienen la capacidad de estimular el pensamiento creativo, crítico y emocional de los estudiantes. Estas estrategias buscan promover a través de las artes la expresión y comprensión, el desarrollo integral (cognitivo, emocional, comportamental, sensorial y social), el aprendizaje experiencial, la creatividad e imaginación y el trabajo colaborativo y la comunicación (Merecí y Cedeño, 2024). Balón (2021), manifiesta que este tipo de estrategias buscan enfocar en sus contenidos tres dimensiones esenciales como lo son el yo, la relación con el otro y el contexto social; para ello, se vale de actividades individuales y colaborativas donde el estudiante toma un papel protagónico, participativo y dinámico.

Tal como precisa Merecí y Cedeño (2024), las estrategias pedagógicas basadas con un enfoque artístico permiten la utilización de diferentes herramientas que contribuyen el desarrollo de competencias, habilidades, recursos, destrezas o adquisición de aprendizajes significativos en los estudiantes. El uso del arte permite a los niños que se puedan conectar con su entorno y a su vez fortalecer su creatividad y criticidad. Hechas tales consideraciones, desde la pedagogía el texto, el juego, el arte y la exploración, son actividades rectoras en preescolar que organizan y

orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje en los niños de 3 a 5 años. Estas actividades se diseñan para promover el desarrollo integral de los niños, favoreciendo el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales, emocionales y motoras. Las actividades rectoras suelen ser lúdicas y se centran en el juego simbólico, la exploración y la interacción social (Beltrán et al., 2016).

En este sentido, dentro de los lenguajes simbólicos para referirnos a las actividades rectoras del preescolar están, la pintura, la literatura y el teatro; estas poseen la capacidad de crear significados profundos y evocadores. En este enfoque, las artes, incluyendo la pintura, la literatura y el teatro, juegan un papel fundamental como herramientas poderosas para el aprendizaje y la expresión afianzando en los niños: construcción de su propio conocimiento, desarrollar su creatividad, fortalecer su lenguaje, desarrollar su pensamiento crítico y por último colaborar y cooperar (García, 2019).

Por otro lado, se encuentran las estrategias pedagógicas inclusivas que en palabras de Jara (2024), son aquellas estrategias que representan a un conglomerado de enfoques, metodologías y prácticas que tienen como principal fin asegurar la involucración de todos los estudiantes al proceso educativo sin determinantes individuales, habilidades o necesidades. Estas estrategias basan su accionar en los principios de la diversidad, accesibilidad y la equidad, y su principal objetivo es crear un entorno de aprendizaje que promueva el bienestar y aprendizaje de los estudiantes sin discriminar.

Las estrategias pedagógicas con enfoque inclusivo se especializan en diversificar el currículo y el proceso de educación atendiendo a la diversidad de la comunidad estudiantil; de esa manera, se deben ajustar métodos de enseñanza, evaluaciones y recursos didácticos atendiendo a las particularidades de la población estudiantil que se tenga. Estas estrategias con

enfoque inclusivo también deben permitir que se promueva el trabajo colaborativo en los estudiantes para fomentar el sentido de comunidad y el apoyo dentro del aula (Jara, 2024). De ese modo, Forlin (2012), expresa que parte de las estrategias pedagógicas con enfoque inclusivo requiere adaptar el entorno social y físico del aula; por lo que, se requiere la creación de espacios acogedores que permitan fomentar la diversidad, el respeto y la aceptación como parte de una cultura inclusiva que integre la motivación de la participación de los estudiantes y el apoyo individualizado cuando sea requerido.

Tal como precisa Jara (2024), este tipo de estrategias son de gran valía para asegurar el acceso igualitario para todos los estudiantes de una educación de excelencia y que puedan alcanzar su máximo rendimiento. Estas estrategias permiten a los docentes ajustar los procesos de enseñanza a estudiantes con necesidades especiales o con habilidades excepcionales, dando apertura a garantizar que los estudiantes se involucren plenamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

4.3 Marco Teórico

4.3.1 Clasificación de Habilidades Socioemocionales de Rafael Bisquerra

Las habilidades socioemocionales según la propuesta de Bisquerra (2008), se subdividen en cinco sub – habilidades. Desde este componente teórico, una de las habilidades socioemocionales a desarrollar es la *conciencia emocional*, la cual implica estar en plenitud de consciencia de las propias emociones y la de los demás. De esta sub habilidad, se encuentra lo relacionado con el «pensar alto» y el «sentir hondo»; la primera relacionada con el campo cognitivo y la capacidad de comprender y dar significado a los sucesos de la vida a partir de lo aprendido.

El sentir hondo hace relación al contacto emocional que se genera con lo que se experimenta, que implica también mostrar empatía y resonancia con lo que sienten los demás. Este proceso también requiere que se pueda reconocer las propias emociones y darle nombres a cada una de ellas; principalmente, tener la capacidad de percibir y entender las emociones de las demás personas, tomando como material de análisis las señales situacionales y expresivas de índole verbal o no verbal.

La *ordenación emocional*, es otra subdimensión que se propone y hace relación a la capacidad de poder vivir con dignidad y armonía; por tanto, esta genera la capacidad de poder ordenar y manipular las emociones de manera eficiente, y de esa manera poder entablar una conexión entre aspecto cognitivo y comportamental. La ordenación emocional suele ser flexible y para su representación es imperante tener conciencia de las propias emociones, tener la capacidad de identificar las que se buscan intervenir y tener la voluntad para realizarlo. Para llevar a cabo este proceso, es importante que la persona también propenda por un nivel importante de autorregulación emocional; el cual, es crucial para tener una capacidad de adaptación al entorno intra e interpersonal. La autorregulación en este contexto implica comprender y dar valor a los sentimientos que suelen surgir, entrenar un pensamiento crítico y regular y organizar las propias emociones y hacer frente a la de los demás (Bisquerra, 2008).

Por otro lado se encuentra lo relacionado con la *armonía y la autonomía emocional*, esta se asocia con la confianza de las personas sobre sus propias capacidades; cuya confianza en sí mismo, se manifiesta con la seguridad, resistencia y el actuar rápido ante los fracasos, lo cual implica demostrar una tolerancia a la frustración. En esa situación, la autonomía emocional emerge para generar emociones propias y afrontar las negativas. La armonía y autonomía emocional nacen primordialmente de sentimientos relacionados con la alegría, la serenidad y la

motivación; desencadenando una apertura mental que empodera la persona para recrear cambios positivos y elimina las emociones negativas permitiendo a estas dar gestión a los problemas de la vida de una manera efectiva (Bisquerra, 2008).

Esta también se asocia a una capacidad de gestión de las emociones, que permite brindar seguridad y determinación a la hora de tomar decisiones; por ende, integra características tales como la autogestión personal y la autoeficacia emocional, que puede llegar a tener injerencia en la resistencia de la presión social (Calderón, 2024).

En otra instancia se encuentra la *competencia social*, la cual es la capacidad de fomentar relaciones interpersonales saludables, que implica principios del respeto, la comunicación efectiva y la resolución pacífica de conflictos. La interacción de esas competencias a lo largo de la vida permite a las personas interactuar en diversos contextos. En esencia, estas competencias sociales amalgaman diversas habilidades que emiten conductas eficaces para interrelación interpersonal, con la intención de obtener respuestas gratificantes de la interacción con los otros. Tanto la armonía y la autonomía emocional, como la competencia social son dimensiones esenciales en la educación emocional, pues contribuyen al desarrollo integral y bienestar de las personas en su proceso de interacción con los otros (Bisquerra, 2008).

De las competencias asociadas, valga la redundancia, de las competencias sociales, la comunicación efectiva tiene un gran valor en la reciprocidad de las interacciones con los otros; además, dentro de estas competencias, es importante que surjan actitudes prosociales como una manera de que se fomente la cooperación en grupo, de esa manera prevenir la presencia de conflictos sociales y tener la sagacidad de identificar problemas para luego tomar decisiones en pro del beneficio de todos.

Por último, se encuentra las *habilidades para la vida y bienestar*, que hace relación a las capacidades para adquirir comportamientos, actitudes, habilidades y competencias para afrontar de manera efectiva los proyectos de vida y la cotidianidad. Esto implica buscar el bienestar propio y social a través de metas realistas que incita asumir con responsabilidad decisiones personales y buscando apoyo cuando las situaciones así lo requieran. Estas habilidades para la vida y el bienestar encarnan desde el reconocimiento del propio estado emocional hasta el discernimiento de las emociones de los demás, donde la empatía y asertividad juegan un papel importante. Este conjunto de habilidades que integran las habilidades para la vida y el bienestar, son esenciales para afrontar los desafíos sociales que surgen en la interacción cotidiana (Bisquerra, 2008).

Ahora bien, haciendo un análisis de lo anteriormente expuesto, desde el enfoque de Bisquerra ha quedado establecido que existen cinco habilidades clave como lo son la conciencia emocional, ordenación emocional, autonomía emocional, competencia social y habilidades para la vida y el bienestar; cada una de ellas, tienen relación con las habilidades socioemocionales de los niños con TDAH; teniendo en cuenta que, ellos suelen tener dificultades en la gestión emocional, la autorregulación y las relaciones interpersonales. Con respecto a lo planteado en conciencia emocional, los niños con TDAH pueden llegar a presentar dificultades para reconocer sus propias emociones y comprender la de los demás; lo cual, le presenta dificultades para desarrollar empatía, identificar señales emocionales en los demás y reaccionar de manera adecuada a diversas situaciones sociales; tales apreciaciones se han podido evidenciar en diversos estudios (Mikami y Normand, 2015; Normand et al., 2017).

Con respecto a la ordenación emocional, los niños con TDAH tienen serias dificultades en la autorregulación emocional y control de los impulsos; lo que puede generar que se les dificulte el canalizar y ordenar adecuadamente la gestión de sus emociones. Por otro lado, la autonomía y armonía emocional, como se ha planteado con anterioridad, está asociada con la confianza en sí mismo e incluso con la autoestima; aspectos que pueden verse afectados en los niños con TDAH que debido a los síntomas que exteriorizan pueden llegar a permear su autoestima y sentir mucha frustración ante el fracaso; por lo que, aspectos como la confianza, la resistencia a la presión social y tolerancia a la frustración, son relevantes a trabajar con esta población.

Un aspecto clave en la dinámica socioemocional de los niños con TDAH puede llegar a ser sus competencias sociales, entendiendo, que podrían presentar dificultades al respecto. No obstante, desde esta habilidad se insta al desarrollo de aspectos como la comunicación efectiva, el respeto mutuo y la resolución pacífica de conflictos que podrían mejorar considerablemente las capacidades de los niños en sus competencias sociales; incluida en ello, el desarrollo de actitudes prosociales que va en pro de la cooperación, la toma de perspectiva y las interacciones satisfactorias.

Con respecto a las habilidades para la vida, los niños con TDAH representando tales aspectos, les permitiría el desarrollo de capacidades que les posibilite afrontar los desafíos cotidianos, buscar apoyo cuando sea necesario y tomar decisiones conscientes. Estas habilidades serían de relevancia para esta población atendiendo a las dificultades que presentan en materia de planificar, priorizar, tomar decisiones o ser perseverantes. Asimismo, aspectos como asertividad y la empatía permiten a los niños no solo a la regulación emocional, sino también construir vínculos saludables que promuevan su bienestar personal y social.

A partir de lo expuesto, en la Tabla 1, se muestra un resumen operativo de las habilidades socioemocionales que propone Bisquerra.

Tabla 1

Operacionalización Conceptual de las Habilidades Socioemocionales Según Bisquerra

Categoría de Análisis	Definición Conceptual	Elementos que la Integran
Conciencia emocional	Capacidad para identificar, comprender y nombrar las propias emociones y la de los demás.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconocimiento emocional. 2. Procesamiento cognitivo de la emoción. 3. Empatía básica.
Ordenación emocional	Habilidad para regular y gestionar las emociones de manera flexible y adaptativa.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Autorregulación emocional. 2. Control de impulsos. 3. Integración cognitivo-comportamental.
Autonomía y armonía emocional	Capacidad para mantener una sensación de bienestar interno, confianza personal y enfrentar emociones negativas.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Autoeficacia. 2. Resiliencia. 3. Tolerancia a la frustración.
Competencia social	Capacidad para establecer relaciones interpersonales saludables y resolver conflictos de forma constructiva.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comunicación efectiva. 2. Respeto y cooperación. 3. Conductas prosociales.
Habilidades para la vida y el bienestar	Capacidades para afrontar demandas cotidianas, tomar decisiones y buscar bienestar personal y social.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Toma de decisiones. 2. Planificación y autonomía funcional. 3. Asertividad

Fuente: elaboración propia con base en datos de Bisquerra (2008).

4.3.2 Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

El DUA es un marco que orienta la práctica educativa hacia la flexibilidad e inclusión en el modo que se presenta el proceso de enseñanza y aprendizaje; con la intención, de pensar en todas las necesidades de los estudiantes y no solo «adaptar» el contenido para una población en específico (Ruíz, 2019). Desde esta perspectiva educativa, lo que se promulga es enfocar los recursos educativos pensando en las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes y no de una mayoría.

Tal como menciona Ruíz (2019), si bien este tipo de diseño aplica para la constitución de currículos escolares; sus principios también pueden ser aplicados para el diseño de estrategias pedagógicas a utilizar en el aula. Ahora bien, según el Center for Applied Special Technology (CAST, 2024), el marco del DUA en su tercera versión, parte de la premisa de que el diseño del aprendizaje debe en gran medida centrarse en la eliminación de barreras estructurales y no en colocar más limitaciones al estudiantado; a través del fomento de la autogestión del alumnado como agente activo. La nueva actualización del DUA da mayor énfasis en la identidad del alumnado, la interdependencia, la reflexión sobre los sesgos existentes a nivel individual e institucional, así como la importancia de valorar las múltiples formas de aprendizaje, identidad y cultura.

Las directrices que propone este enfoque integran una gran variedad de variables en el aula, como la flexibilización de materiales, personalización de la presentación de la información, fomento de la elección del alumnado, colaboración entre pares, reflexión individual y colectiva, regulación emocional, entre otras. El DUA no es un catálogo de verificación, sino más bien un marco dinámico para la transformación de la práctica docente y los sistemas educativos que propician la equidad, la diversidad y la participación del alumnado (CAST, 2024).

De ese modo, bajo este marco se plantean tres principios, entre los cuales se encuentra el *proporcionar múltiples formas de aplicación*, que consiste en abordar componentes afectivos en dos aspectos esenciales, el externo que busca mantener el interés y esfuerzo, y abordar las amenazas y distracciones; a nivel interno se encuentra relacionado con las capacidades metacognitivas. En definitiva con este principio se busca proporcionar tres pautas importantes como lo son el captar el interés, mantener el esfuerzo y la persistencia y proporcionar opciones para fomentar la autorregulación (Ruíz, 2019).

Tal como relacionan Blanco et al. (2016), aspectos que integran este principio son el permitir la participación de los estudiantes en el diseño de las actividades y tareas, aplicación de actividades acorde a los intereses y necesidades de los estudiantes, fomentar la aceptación en el aula, generar estrategias para que todos los estudiantes alcancen los objetivos planteados para su proceso de formación, diseñar diferentes niveles de exigencia y acompañar a los estudiantes a alcanzar sus logros, crear estrategias adaptativas para guiar las respuestas emocionales de los estudiantes derivadas de las situaciones cotidianas, entre otros.

Por otro lado, también se encuentra el principio de *proporcionar múltiples formas de representación de la información y el contenido*; se parte del hecho que todas las personas tienen diferentes formas de percibir y comprender la información que recibe; por ello, es imperante tener a la mano diferentes formas de presentar la información y de esa manera ayudar a los estudiantes, no solo a los que tengan algún tipo de discapacidad, sino que todos puedan apropiarse de los contenidos que se trabajan en el aula (Ruíz, 2019).

Para Ruíz (2019), aspectos que integra este principio son la posibilidad de modificar y personalizar los contenidos según las necesidades requeridas, ya sea en materia de clasificación del vocabulario y símbolos, decodificación de textos, ilustración de ideas bajo diversos medios, favorecer la transferencia y generalización del aprendizaje maximizando el uso de estrategias didácticas que faciliten la consolidación de dicho contenido, proporcionar apoyos graduales, entre otros.

Por último, se encuentra el principio de *proporcionar múltiples formas de acción y expresión*, que consiste en brindar una gama de estrategias y herramientas que muestren diferentes opciones de interacción, expresión, comunicación y desarrollo de las funciones

ejecutivas. En esencia, lo ideal es que cada estudiante tenga las herramientas necesarias para que puedan expresar lo que saben y alcanzar las metas académicas propuestas (Ruíz, 2019).

4.3.3 Teoría de la Disciplina Consciente de Becky Bailey

La teoría de la disciplina consciente es un enfoque de Bailey (2017), que busca en gran medida, en el caso de los niños, enseñar técnicas de autorregulación emocional que permita la generación de seguridad, empatía, conducta prosocial, vínculos, conexión y motivación intrínseca en ellos. Esta autora refiere que ese enfoque permite implementar un proceso de intervención que va acorde a las características cognitivas, físicas, sociales, motrices y emocionales de los niños. Este enfoque hace una interacción entre el aprendizaje socioemocional, la disciplina y la cultura escolar; en la cual, el cuerpo docente tenga la capacidad de crear un entorno escolar basado en recursos internos de seguridad, resolución de problemas y conexión, dejando así de lado la recompensa y los castigos extremos.

Tal como refiere Vázquez y Cuevas (2024), Bailey basa su enfoque teórico en el estudio del cerebro, comprendiendo que son los estados internos del cerebro quienes van dictando el propio comportamiento. En esencia, a medida que se fomente la inteligencia emocional en la escuela, se tendrá la capacidad de crear y mantener escenarios óptimos para el aprendizaje. Estas autoras refieren que los conceptos centrales de la disciplina consciente son: 1) seguridad, la cual se logra a través de la autorregulación, el cual insta que los niños mejoren sus capacidades para manejar su malestar fisiológico y emocional, 2) conexión, hace mención a la creación de una cultura familiar en la escuela, basada en la compasión, que permita tanto a adultos como niños entablar relaciones interpersonales saludables, y manifestación de un comportamiento prosocial, y 3) resolución de problemas, busca cambiar la respuesta que se tiene ante el conflicto, mejorando las habilidades socioemocionales para hacer frente a situaciones cambiantes.

En ese sentido, Bailey (2011), manifiesta que los seres humanos atraviesan un estados cerebrales que en cierta medida hacen intersección en la forma de cómo se experimenta las emociones y sentimientos, entre ellas se encuentra: 1) estado de sobrevivencia, ante las dificultades, en este estado se basa la respuesta entre el luchar, escapar o rendirse, 2) el estado emocional, por lo general se activa cuando no se está a gusto con algo, por lo general, las reacciones de este estado son la agresión verbal y social, 3) el estado ejecutivo, es el más propicio para resolver las situaciones conflictivas; va más relacionado con la reflexión, sentir empatía, buscar soluciones pacíficas a los problemas y plantearse objetivos y cumplirlos.

De ese modo, Bailey (2011), considera que para que los niños puedan mejorar su capacidad de autorregulación emocional, deben lograr atravesar los siguientes pasos: 1) *I Am* (yo soy), es la capacidad inicial donde los niños deben aprender a identificar los detonantes externos e internos que logran exacerbar las emociones dolorosas, 2) *I Calm* (me calmo), luego de aprender los detonantes de las emociones dolorosas, estos deben aprender no solo las acciones para mantener la compostura, sino que también que sensaciones acompañan al momento de sentir esas emociones, 3) *I Feel* (yo siento), en este paso, los niños deben aprender a darle un nombre a lo que sienten, permitiéndose sentirla, más no convirtiéndose en ella o actuar de manera impulsiva.

En el paso cuatro se encuentra *I Choose* (yo elijo), que luego de poder nombrar las emociones que se experimentan, obtienen el beneficio de replantearlas y hacerlas aliadas; en esencia, para hacer aliadas las emociones, estas deben ser reconocidas y sentidas, para luego adaptarse a las circunstancias antes que luchar contra ellas, 5) *I Solve* (yo soluciono), luego de lograr todo lo anterior, el identificar, el calmar las emociones por medio de las respiración, el

reconocer, el etiquetar y el hacer aliadas las emociones; sigue el responsabilizarse por lo que se siente, por las reacciones cognitivas y comportamentales.

Para llegar a tal nivel, Bailey (2017), manifiesta que existen siete habilidades de disciplina que deben promoverse para el desarrollo funcional de las habilidades socioemocionales en los niños y comunicación; las cuales, tienen como foco, el transformar los problemas disciplinarios en escenarios y momentos valiosos de aprendizaje; donde, se resuelvan de manera efectiva los problemas y se desarrollen actitudes que primen la relación entre pares. Estas habilidades se resumen en la Figura 1.

Figura 1

Habilidades de la disciplina consciente

HABILIDAD CONSCIENTE QUE PROVIENE DE PODERES INTERNOS	HABILIDADES DE COMUNICACIÓN	VALOR A TRABAJAR
Compostura	Manejo de ira, retrasar la gratificación	Integridad
Ánimo	Habilidades sociales: bondad, cuidar de otros y ayudar	Interdependencia (colaborar unos con otros), optimismo y gratitud
Asertividad	Prevención en contra de agresión física y verbal entre pares (bullying), límites saludables	Respeto a sí mismo y al prójimo
Decisiones	Control de impulsos, logro de metas	Persistencia
Empatía	Regulación emocional, tomar perspectiva	Valorar la diversidad, honestidad
Intento Positivo	Cooperación, resolución de problemas	Compasión, generosidad
Consecuencias	Aprender de los errores	Responsabilidad

Fuente: Orellana (2019).

4.3.4 Mindfulness en el Campo de la Educación

El mindfulness, en términos generales, puede concebirse como una familia de prácticas que se encuentran dirigidas al entrenamiento de la atención con la finalidad de mejorar la conciencia y fomentar el control consciente de los procesos mentales (Benavides y Benavides, 2021). Tal como lo expresa Vázquez (2016), la práctica del mindfulness permite incidir de manera significativa en el desarrollo de las capacidades de la atención plena, que incluye la atención del momento presente, apertura a las experiencias, centrarse en el presente y no en el pasado o futuro, capacidad de observación sin vinculación de creencias propias, experimentación de momentos presentes en plenitud, desprenderse del apego, la intención, entre otros.

En ese sentido, Benavides y Benavides (2021), manifiestan que con esta práctica lo que se busca es des automatizar los procesos mentales basado en experiencias pasadas, e impactar en patrones cognitivos que inciden en el entorpecimiento de la innovación y la creatividad; con la intención de incrementar el nivel de conciencia y regular los sistemas fisiológicos de respuesta para reducir contestaciones automáticas a los momentos presentes y sustituirlos por respuestas adaptativas.

La aplicación del mindfulness en el campo de la educación ha ganado gran terreno debido a sus beneficios potenciales para el bienestar psicosocial tanto para docentes como para estudiantes; así como impactar en otras áreas relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje. La utilización de principios del mindfulness con niños en el ámbito educativo tal como lo expresa Arguís (2014), permite a los estudiantes contrarrestar el estrés diario que puede llegar a generar la escuela, vivir sus experiencias académicas de una manera más consciente y atenta, facilidad de asimilación del conocimiento que impacta en su proceso de aprendizaje, fomenta el desarrollo personal y social y la promoción del bienestar global de los niños.

En ese sentido, García et al. (2016), expresan que este tipo de prácticas permiten a los niños en su formación primaria reducir los problemas de conducta en el aula y al tiempo mejoran sus relaciones sociales. De hecho, tal como lo plantea Pacheco et al. (2018), la aplicación de principios de mindfulness en actividades o estrategias en el campo educativo puede hacer que los niños lleguen a ser más conscientes de su propio cuerpo, sus emociones y la de sus compañeros, pensamientos, respiración, entre otros aspectos que muestran este enfoque como una herramienta eficaz a la hora de enfrentar los sucesos del día a día de manera más consciente y plena. Tal como mencionan Sánchez et al. (2020), las estrategias pedagógicas que hacen uso de este tipo de metodologías suelen mostrar una efectividad importante en el desarrollo de habilidades socioemocionales en los niños; las cuales, se acoplan en programas que integran el aprendizaje social y emocional que permite al estudiantado mejorar en materia de bienestar y resiliencia.

El uso de principios de mindfulness en estrategias pedagógicas para el fomento de habilidades socioemocionales ha demostrado la mejora de competencias tales como la regulación emocional, la empatía y conducta prosocial en infantes (Berti y Cigala, 2020; García et al., 2023; Jansen et al., 2024).

Es así como, Guncay (2024), manifiesta que el uso de mindfulness trae beneficios en el desarrollo de la autorregulación emocional, dotando a los niños de capacidades para la identificación y gestión de sus emociones; además, al dotar a los niños de consciencia acerca de sus sentimientos y reacciones, estos aprenden a responder de una forma más reflexiva más que reaccionar de manera impulsiva. Asimismo, según esta autora, esta práctica también permite fomentar la empatía y la compasión hacia sí mismo como hacia los demás; por tanto, al enseñarle a los niños sobre el enfocarse en sus experiencias internas, estos pueden ser más conscientes y comprensivos con las vivencias de los demás.

Por otro lado, Berti y Cigala (2020), manifiestan que aplicación de principios del mindfulness puede contribuir aspectos claves de las habilidades socioemocionales de los niños, como lo son la conducta prosocial y la autorregulación.

En el caso de los niños con TDAH, varios estudios han mostrado importantes mejoras en la regulación emocional de estos niños que presentan esta condición; reduciendo de manera importante la impulsividad y mejorando el bienestar general (Elzohairy et al., 2024). De hecho, Huguet et al. (2019), manifiestan que los efectos positivos de este tipo de metodologías también se destaca aspectos como la aceptación emocional. Elzohairy et al. (2024), manifiestan que la adhesión del contexto familiar y escolar potencian este tipo de metodologías para trabajar habilidades socioemocionales con niños con sintomatología asociada al TDAH. No obstante, tal como refiere López y Pastor (2019), aún falta más estudios que permitan mostrar una mayor acentuación de los aportes del mindfulness para trabajar con niños con TDAH en el contexto escolar.

4.4 Marco legal

En un contexto educativo más diverso y con el compromiso con el cumplimiento de derechos; se vuelve imperativo el establecimiento de un marco legal que guíe y ampare el proyecto de investigación, que dilucide la normativa vigente que resguarda la educación inclusiva y equitativa, centrada en el desarrollo integral de todos los niños. En ese sentido, la inclusión no es solamente abrir un espacio físico para todos los estudiantes con necesidades diversas en el aula regular, sino que es un principio rector que valora, reconoce y responde ante la diversidad escolar en diferentes formas: culturales, sociales, cognitivas, físicas y emocionales.

De ese modo, el fomento de habilidades socioemocionales en infantes con sintomatología asociada al TDHA, se presenta como un componente relevante para lograr una educación realmente inclusiva; atendiendo que, estas habilidades no solo logran fortalecer una convivencia y bienestar emocional de los niños, sino que también potencian su aprendizaje y construcción de entornos educativos colaborativos, empáticos y seguros. Por tanto, en el presente marco legal se mostrarán una serie de disposiciones, normativas, principios y lineamientos que están en pro de garantizar el acceso, permanencia, participación y el aprendizaje significativo de aquellos niños con neurodiversidad que históricamente han sido marginados del sistema educativo. Asimismo, también se establece la prioridad de su desarrollo socioemocional bajo una perspectiva de derecho.

En ese sentido, la norma supranacional Resolución 217 A (III) (1948), donde se hace la declaración universal de los derechos humanos establece en su Art. 26, que todas las personas tienen derecho a la educación y esta tiene como objeto el desarrollo de la personalidad humana. Por tanto, todos sin distinción alguna, tienen derecho de acceder a la educación.

En ese mismo sentido, dentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), el objetivo 4 plantea el garantizar una educación que propenda por la inclusión, por ser equitativa y que a su vez sea de calidad y que promueva oportunidades de aprendizaje para todos durante toda la vida. Dentro de sus subobjetivos se encuentra que todos los niños y niñas tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, para que puedan estar preparados para los niveles subsiguientes de la educación (Organización de las Naciones Unidas, 2022).

Por otro lado, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), en su Art. 24 aboga por el derecho a la educación inclusiva; donde básicamente aquellas personas con condiciones de discapacidad tengan derecho al acceso a la educación de calidad y en igualdad de condiciones, sin discriminación y con apoyos adecuados para su proceso de formación.

A nivel nacional, la carta magna de la República de Colombia, la Constitución Política de Colombia (1991), en su Art. 67 acata lo señalado en el Art. 26 de la declaración de los derechos humanos; por tanto, considera que, la educación es un derecho de las personas y por ello es un servicio público con una función social que debe permitir el acceso a diferentes escenarios como el conocimiento, la ciencia, técnica, bienes y valores de la cultura. Asimismo, en su Art. 68 establece que el Estado debe garantizar la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales.

Por otro lado, la Política Pública de Recursos Educativos, plantea en su horizonte número cinco, la inclusión y equidad en el marco del derecho a la educación; ratifica lo establecido en el Foro Internacional de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), mediante el compromiso de Cali, que la inclusión es un proceso transformador en el campo de la educación, en la cual se debe valorar y respetar la diversidad; por tanto, se debe asegurar la participación y acceso a las oportunidades de aprendizaje a todos y a todas. Todo lo anterior debe estar fundamentado por políticas, una cultura y prácticas que eliminen las barreras de acceso, que fomenten la permanencia, el aprendizaje y la participación en todos los territorios (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2022).

A razón de ello, se deben crear diferentes adecuaciones de carácter sistémico, que garantice la participación efectiva de todas las personas en el sector educativo. Con respecto a la Ley 115 (1994), que aborda la ley general de educación, establece en su Art. 16 en su inciso «e», que en la educación preescolar se enfatice el desarrollo de las capacidades para adquirir formas de expresión, comunicación y relacionamiento en los infantes para que puedan establecer relaciones interpersonales recíprocas y participativas.

En otra instancia, tal como expresa la Ley 1616 (2013), en su Art. 24, desde el Estado, la familia y la comunidad en general deben promulgar por la integración escolar de los niños y niñas con algún trastorno mental; por tanto, se deben reunir esfuerzos para la creación de estrategias que permitan la integración en el aula, interviniendo factores que puedan estar incidiendo en el desempeño escolar de esta población.

El Decreto 1421 (2017), reglamenta el derecho a la educación inclusiva, donde se busca que las entidades territoriales garanticen la permanencia de los estudiantes en condiciones de discapacidad en el campo educativo a través de la eliminación de barreras en el aprendizaje y la participación, que tengan acceso a apoyos y ajustes razonables, materiales didácticos, infraestructura accesible, elaboración de los PIAR, entre otros. Por su parte, la Ley 2216 (2022), promulga la promoción de la educación inclusiva en niños con trastornos específicos del aprendizaje desde la primera infancia hasta la educación media; por tanto, la incorporación de proyectos educativos que realcen la educación inclusiva en las instituciones educativas y que sus maestros tengan la capacidad para afrontar tales retos.

Por último, desde la Política Nacional de Salud Mental 2024-2033, se insta en su eje de promoción de la salud mental un componente relacionado con «*entornos resilientes, saludables y protectores que promueva estilos de vida saludables*», la promoción de “estrategias que impactan positivamente la salud mental y la calidad de vida de las personas, fomentando estilos de vida saludables, la creación de vínculos seguros y el desarrollo de habilidades para la vida y competencias socioemocionales” (Ministerio de Salud y la Protección Social, 2024, p.58). En esta política los niños, niñas y adolescentes se consideran población vulnerable y por tanto son sujetos de prioridad.

5. Metodología

5.1 Paradigma y Enfoque de Investigación

El paradigma de investigación al cual se suscribió el presente estudio fue el sociocrítico; el cual, según Alvarado y García (2008), es aquel paradigma que se fundamenta en la crítica social y un carácter autorreflexivo, en donde el conocimiento se construye por los intereses que nacen de las necesidades de los grupos. Este paradigma no es totalmente empírico ni tampoco reflexivo; sino que tiene como principal objetivo la transformación social dando respuesta a problemáticas determinadas dentro del núcleo de las comunidades a través de la participación de sus miembros. Tal como menciona Popkewitz (1988, citado por Alvarado y García, 2008), en este paradigma se busca conocer y comprender la realidad a través de la praxis, donde se une la teoría y la práctica para integrar conocimientos, acciones y valores para la emancipación y la liberación del ser humano.

En esencia, con este paradigma se busca no solo comprender una realidad educativa sino también transformarla; por lo que, jugarse por él implica apostar por una investigación que busca comprometerse con los estudiantes, que reconoce que su formación no es solo el proceso de enseñanza-aprendizaje, también se manifiesta a partir de mejorar sus necesidades en las aulas de clases y por fuera de ellas; que en el caso de los infantes con o sintomatología asociada al TDHA, al tener ciertas formas de gestionar sus habilidades socioemocionales, en diversas situaciones los puede dejar por fuera de las estructuras sociales de sus grupos pares.

En ese mismo sentido, el enfoque de la investigación fue el cualitativo; el cual, tiene la capacidad de abordar los significados y las acciones de las personas, y como estos interactúan con los comportamientos propios de la comunidad.

Desde este enfoque, se busca explicar los hechos sociales a través del análisis, la interpretación y la comprensión de la realidad tal como se muestra, teniendo en cuenta las intersubjetividades para obtener una comprensión más específica de esa realidad (Piña, 2023). Tal como menciona Villamil (2003), este tipo de enfoque se convierte en una herramienta metodológica idóneo para abordar nuevas dimensiones de la investigación que no se logran resolver con estrategias convencionales. De ese modo, Hernández y Mendoza (2018), enfatizan que en la ruta cualitativa juega un rol protagónico para la comprensión de los fenómenos sociales, los agentes sociales que lo viven; en la cual, se determinan patrones y diferencias en cada uno de sus experiencias y significados.

En esencia, con este enfoque se permitió conocer la realidad de las interacciones socioemocionales de los infantes con sintomatología asociada al TDHA, y a su vez desde la perspectiva de sus propios docentes captar información relevante para ajustarla a la estrategia pedagógica a implementar; luego entonces, reflexionar sobre la incidencia de esta en la dinámica socioemocional de los infantes.

5.2 Tipo y Diseño de Investigación

El tipo de investigación utilizado para el presente estudio fue la investigación-acción (IA), que tiene como finalidad el comprender y resolver problemáticas determinadas que hacen parte de una colectividad vinculada a la sociedad. En esencia, el precepto básico de este tipo de investigación es la de conducir hacia un cambio; empero, ese cambio de surgir debe suscribirse o incorporarse desde el proceso investigativo; por tanto, se investiga y al mismo tiempo se interviene (Hernández y Mendoza, 2018).

Desde la IA lo que se pretende es la transformación y el cambio; en donde las personas deben ser conscientes del rol que juegan en el proceso de transformación y por eso mismo deben ser agentes activos del proceso; pero también aportar información, guiar la toma de decisiones, ya sea para proyectos o cambios estructurales (Hernández y Mendoza, 2018). A razón de lo anterior, el diseño de investigación fue el de tipo IA práctico, el cual consiste en estudiar el fenómeno objeto de estudio involucrando a los interesados del proceso, centrándose en la generación de desarrollo y aprendizaje en sus participantes a través de la implementación de un plan de acción; donde el liderazgo recae en el investigador y uno o más miembros participantes. En esencia, se investiga, se analiza y se actúa (Hernández y Mendoza, 2018).

5.3 Delimitación y Alcance de la Investigación

El presente proceso de investigación se limita a cumplir los ciclos propuestos por Hernández y Mendoza (2018), sobre la IA, los cuales son:

1. Detectar el problema de investigación, clarificarlo y diagnosticarlo (ya sea una problemática social, la necesidad de un cambio, una mejora, etcétera).
2. Formulación de un plan o programa para resolver la problemática implicada o introducir el cambio.
3. Implementar el plan o programa y evaluar resultados.
4. Realimentación, la cual conduce a un nuevo diagnóstico y a una nueva espiral de reflexión y acción (p.554-555).

Es importante destacar tal como lo mencionan Hernández y Mendoza (2018), que este tipo de investigaciones funcionan de manera cíclica, además tienen la capacidad de poder adelantarse, retrocederse o realizar al tiempo diferentes fases del ciclo o cambiar diferentes aspectos de dichas fases, simplemente atendiendo a los cambios que vayan ocurriendo dentro del contexto de estudio, todo ello debido a la flexibilidad de esta metodología.

Por otra parte, el alcance de la presente investigación es de tipo descriptiva-interpretativa, la cual se caracteriza por ser aplicada cuando se busca a describir con profundidad los acontecimientos que logran representar un grupo social determinado; además de comprender los significados que construyen por estos actores sociales dentro de su contexto natural. En esencia, busca detallar un fenómeno social cuando ocurre en un contexto en específico; a la vez, interpreta los significados que surgen en la interacción de los participantes a través de sus experiencias, acciones y cambios, sin llegar a la generalización ni la búsqueda de relaciones causales (Sandin, 2003).

En el caso del presente estudio, este alcance está relacionado con caracterizar de una manera detallada sobre los presuntos cambios emergentes durante el proceso de implementación de la estrategia pedagógica e inclusiva en los infantes con sintomatologías asociada al TDAH. Este alcance se conmuta con el tipo de investigación elegido porque permite comprender la realidad focalizada y de allí implementar acciones para transformarla sin pretender realizar generalizaciones o relaciones de causalidad.

5.4 Población y Muestra

La población objeto de estudio fueron estudiantes y docentes de preescolar de la Institución Educativa Mario Morales Delgado Fe y Alegría del municipio de Girón-Santander. La institución en la actualidad, el 5 % de su población de básica primaria presentan un diagnóstico de índole psicosocial. La muestra de estudiantes se determinó a partir de un muestreo no probabilístico de tipo casos-tipo, el cual consiste en elegir muestras que no se basen en la cantidad ni en la estandarización; sino en la riqueza, profundidad y calidad de la información que puede generar su participación (Hernández y Mendoza, 2018).

De ese modo, en el caso de los estudiantes, se seleccionó un curso de preescolar con una cantidad de diecinueve alumnos; los cuales, 15 estudiantes rondan los cinco años y llevan dos años en la institución y son considerados como neurotípicos. Cuatro de los estudiantes, que son la muestra de niños con sintomatología asociado al TDAH, tres de ellos tienen cinco años y uno tiene seis años. Se escogió los cuatro niños debido a que estos son los casos que mayor relevancia han tenido durante el año escolar desde la perspectiva del cuerpo docente de preescolar y desde la oficina de bienestar psicosocial, se encuentran en proceso de seguimiento.

Es pertinente aclarar que estos niños no cuentan con diagnósticos de neuropediatría relacionados con TDAH; no obstante, desde la observación docente y de los seguimientos realizados por la oficina de bienestar de la institución, se ha detectado que presuntamente podrían representar signos relacionados con dicha condición debido a la pronunciación de sus dificultades de inatención e hiperactividad. También, estos niños se encuentran con PIAR activos.

Es importante también destacar que, se focaliza la población preescolar debido a que la sintomatología asociada al TDAH en algunos casos se comienza a observar de manera inicial en estos escenarios, si bien aún los niños no están en edades para ser diagnosticados; pero si no se acompaña de manera adecuada, puede llegar a pronunciarse los casos de rechazo de su grupo par desde tempranas edades. También en estas edades, entre los cinco y los seis años, se comienzan a consolidar los procesos de regulación emocional inicial, el reconocimiento de las emociones y se instauran las habilidades de convivencia básicas (Molina et al., 2022).

Con respecto al cuerpo docente que participó en el proceso investigativo, se realizó un muestreo no probabilístico de tipo por conveniencia para su escogencia; este tipo de muestreo tal como lo expresa Hernández y Mendoza (2018), se escogen muestras de la población atendiendo

a factores de accesibilidad, disponibilidad y conveniencia para la investigación. En este caso, se tomó una muestra de cuatro docentes de áreas de lenguaje, artes plásticas, proyecto de aula y danza; atendiendo que, en sus clases es donde se presentan las mayores interacciones entre los niños en clases.

5.5 Técnicas de Recolección de Datos

Para la realización del proceso de recolección de datos dentro de la investigación, se plantea la utilización de triangulación de métodos de recolección de datos para ser utilizados en tres momentos específicos: 1) en la caracterización inicial de las habilidades socioemocionales de los niños con sintomatología asociada al TDAH, 2) durante el proceso de intervención y 3) post intervención. Para el proceso de caracterización, se planteó la utilización de una entrevista estructurada; las cuales, según Hernández y Mendoza (2018), son aquellas donde el entrevistador realiza el proceso de entrevista bajo una guía de preguntas especificadas y con un orden determinado, no dando cabida a la inserción de nuevos interrogantes.

La entrevista inicial fue diseñada para ser aplicada con la muestra de docentes seleccionada y consta de doce preguntas que buscan caracterizar las habilidades socioemocionales de los infantes con sintomatología asociada al TDHA tal como se muestra en el Anexo 1. Las preguntas fueron diseñadas siguiendo el marco clasificatorio de las habilidades socioemocionales de Bisquerra (2008).

Por otra parte, durante el proceso de intervención, se planteó el uso de la técnica de la observación participativa pasiva, que consiste según Hernández y Mendoza (2018), en un proceso de observación donde el observador no debe interactuar con lo observado. Para tal fin se crea una ficha de observación también basada en indicadores sustraídos de la teoría de clasificación de las habilidades socioemocionales de Bisquerra (2008).

En tal sentido, estas se diseñaron siguiendo las mismas categorías de análisis, que son conciencia emocional, ordenación emocional, armonía y autonomía emocional, competencia social y habilidades para la vida y bienestar. Cada una de estas categorías se les diseñó cuatro indicadores, exceptuando la de habilidades para la vida que se diseñaron tres. Cada indicador tenía diseñadas unas conductas esperadas las cuales se tenían que calificar si se cumplía, cumplía parcialmente o no se cumplía. Este proceso de observación participativa pasiva se planteó para ser usado para analizar el comportamiento de los infantes con sintomatología asociada al TDHA, relacionado con las habilidades socioemocionales durante el proceso de intervención.

La ficha de observación a utilizar se muestra en el Anexo 2 y estas observaciones fueron aplicadas en la actividad final de cada semana de intervención. Por último, para el proceso post intervención, se plantea la aplicación de otra entrevista estructurada al cuerpo docente seleccionado como muestra del estudio; en la cual, se busca explorar la influencia de la estrategia pedagógica de enfoque artístico e inclusivo sobre las habilidades socioemocionales en los infantes focalizados. La entrevista está constituida con seis preguntas, tal como se muestra en el Anexo 3. Igualmente, las preguntas fueron diseñadas siguiendo el marco clasificatorio de las habilidades socioemocionales de Bisquerra (2008). Esta entrevista será aplicada dos semanas después de la última actividad realizada de la estrategia pedagógica. Es importante destacar que los instrumentos diseñados en este estudio son de carácter *Ad Hoc*, es decir, exclusivamente para la recolección de datos de esta investigación.

Es importante señalar que los instrumentos se sometieron a validación de contenido por peritos expertos, en donde se contó con la evaluación de Yohanna Milena Rueda Mahecha, fonoaudióloga y magister en educación y Angélica Nohemy Rangel Pico, docente investigadora y magister en educación para la inclusión y la discapacidad; las cuales, dieron el aval.

5.6 Categorías

Tabla 2

Operacionalización de las categorías

Título del proyecto: Desarrollo de una estrategia pedagógica con enfoque artístico e inclusivo para el fortalecimiento de habilidades socioemocionales en infantes con sintomatología asociada con TDHA					
Objetivo general: Desarrollar una estrategia pedagógica de enfoque artístico e inclusivo para el fortalecimiento de habilidades socioemocionales en infantes con sintomatología asociada con TDAH en una institución educativa del municipio de Girón- Santander, 2025					
Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías	Técnica de recolección de datos	Ítems que la evalúan	Estamento a quien aplica
1. Caracterizar las habilidades socioemocionales de los infantes con sintomatología asociada al TDHA, según la perspectiva del docente.	Habilidades socioemocionales de los infantes	Conciencia emocional	Entrevista estructurada Inicial	Ítems 1 y 2	Docentes
		Ordenación emocional		Ítems 3 y 4	
		Armonía y autonomía emocional		Ítems 5 y 6	
		Competencia social		Ítems 7, 8 y 9	
		Habilidades para la vida y bienestar		Ítems 10 y 11	
2. Diseñar la estrategia pedagógica con enfoque artístico e inclusivo que favorezca el desarrollo de habilidades socioemocionales de los participantes.	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
3. Implementar la estrategia pedagógica de enfoque artístico e inclusivo en los infantes participantes.	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A

Nota. N/A: No Aplica; TDAH: Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad. Fuente: elaboración propia.

5.7 Técnica de Análisis de Datos

El proceso de análisis de los datos se plantea llevarlo a cabo a través del análisis temático; el cual, según Braun y Clarke (2006), es un tipo de análisis de la investigación cualitativa que permite la identificación, análisis y comunicación de patrones o temas dentro de los datos que han sido decodificados o destilados de las transcripciones hechas de las fuentes de recolección de datos cualitativas; además, permite encontrar puntos en común y tendencias que enriquecen las interpretaciones de los datos. Tal como menciona Escudero (2019), este análisis permite organizar y describir un conjunto de datos en detalle, además de la interpretación de los temas relacionados con la investigación.

Por otro lado, también se contempla la utilización de otros análisis, como lo es «el análisis de redes semánticas», que en palabras de Vargas et al. (2014), es un tipo de análisis que permite recuperar palabras a través de un proceso reconstructivo a través de vínculos asociativos; este análisis se alimenta de las ideas, creencias, y conceptos que tienen las personas acerca de cualquier objeto, tema o situación de la cotidianidad. Este análisis se configura como un recurso empírico que da una organización cognitiva de los significados, considerando la creación de un universo cognitivo de asociaciones. También se tendrá en cuenta el «análisis cualitativo comparativo», el cual según del Pilar (2018), es un análisis de enfoque analítico que conjuga varias herramientas de investigación que al combinarse permite generar análisis detallados de los casos objeto de estudio, en donde se exploran variables de causalidad o de independencia. Para llevar a cabo dichos análisis se utilizará el programa Atlas.ti.

Para la realización de las redes semánticas se hicieron las transcripciones de las entrevistas, tanto las aplicadas antes y después del proceso pedagógico; tratándolas como dos grupos de documento diferenciados para que permitiese la comparabilidad temporal.

Luego de ello, se realiza un *codebook* que muestran categorías preliminares para el análisis temático donde se realiza el refinamiento de las definiciones operativas y se vinculaba los subcódigos emergentes de los matices conceptuales. Ese mismo proceso se realiza con las entrevistas post aplicación de la estrategia con la intención de contrastar patrones, transformaciones y continuidades entre ambas entrevistas. Las coocurrencias se realizan con base en la herramienta *Code Co-Occurrence*, cuyo procedimiento permitió identificar asociaciones fuertes y débiles entre las categorías evaluadas antes y después de la aplicación de la estrategia.

En el caso de las fichas de observación, las categorías de observación se estructuraron en cinco dimensiones analíticas, con la finalidad de ir captando la evolución de los fenómenos observados. Luego de recopilado toda la información de las fichas, se cargaron al software en la cual se realizó el análisis temático y de coocurrencias de manera muy similar como se ha expuesto con el proceso de análisis de las entrevistas; lo cual permitió que, valorar cambios cualitativos en las habilidades socioemocionales de los estudiantes durante el desarrollo de la intervención. Es importante destacar que, el uso del software Atlas.ti se justifica debido a que en la presente investigación se utilizaron diferentes fuentes de datos (entrevistas y fichas de observación); en la cual, por medio de esta herramienta se puede integrar múltiples fuentes de datos en un mismo proyecto analítico, brindando una facilidad importante a la hora de codificar sistemáticamente los datos, hacer comparaciones entre categorías y darles visualización a las relaciones de los hallazgos (Friese, 2019). Con el uso de este software, se da garantía de la trazabilidad de la información, rigor metodológico y transparencia en el proceso analítico.

5.8 Consideraciones Éticas

El presente estudio, se ciñe a los principios fundamentales de la ética en investigación, los cuales se presentan en el informe Belmont.

Según Espinoza y Calva (2020), los cuales promulgan tres principios básicos que deben cumplirse cuando se trabaja con seres humanos, entre los cuales se encuentra:

1. *Principio del respeto*. Está relacionado con la voluntad libre y sin coacción que deben promulgar los participantes del estudio de hacer parte de este. Por tanto, todos los implicados deben conocer los propósitos, beneficios y posibles riesgos de la investigación. En el caso específico de esta investigación, las autoridades escolares de la institución escogida dieron su visto bueno a la aplicación de todas las actividades relacionadas con la investigación; tal como se puede apreciar en el Anexo 4.
2. *Principio de Beneficencia y no Maleficencia*. Desde este principio se parte de la noción de la obligación parte de los investigadores en promulgar la protección y beneficio de los participantes ante cualquier perjuicio que pueda acontecer en relación con la investigación adelantada. En esencia, es un principio que invita a que los participantes no sufran ningún tipo de daño y que se maximice los beneficios.
3. *Principio de justicia*. Contempla la distribución equitativa de los beneficios y cargas; impidiendo que por motivos personales se pueda beneficiar a uno más que a otros, excluyendo a otros sin justa razón.

Es importante destacar que, la investigación se ciñe también a la norma colombiana que protege la población infantil como es la Ley 1098 de 2006 y hace principal énfasis en la protección de datos personales que se expone en la Ley 1581 de 2012, sobre todo con la no divulgación de los datos de identificación de los niños y docentes participantes. Asimismo, la presente investigación también se apegó a la Resolución 8430 de 1993 que según lo que expresa en su Art. 11, la investigación se vincula con un riesgo mínimo debido que la estrategia a implementar se desliga de procesos pedagógicos rutinarios.

Por otro lado, el Art. 12 de esta resolución promulga que en cualquier momento en que los participantes llegasen a sentir un malestar psicológico a pesar del bajo riesgo que representa la investigación, se dará por suspendido las actividades con la intención de salvaguardar la integridad de los participantes que son sujetos de especial cuidado como lo son los niños. En el Art. 14 y 15 de esta resolución manifiesta la importancia del diseño y aplicación del consentimiento informado; donde, en el Anexo 5 se presenta la aplicación de los consentimientos en los padres, cuidadores o acudientes responsables de los niños; a quienes se les explicó con suficiencia acerca del proceso de intervención, sus objetivos, la forma de las sesiones, entre otros aspectos, obteniendo la totalidad de los permisos de los acudientes. Como medida protocolaria, a los niños en clases se les explicó en su mismo lenguaje, sobre las actividades que se iban a realizar en frente de sus padres de familia; en los que todos brindaron su asentimiento en participar en las actividades.

6. Resultados

6.1 Caracterización Inicial de las Habilidades Socioemocionales de los Infantes con sintomatología Asociada al TDAH

El anterior proceso tuvo como finalidad el cumplimiento del objetivo específico uno, el cual buscaba caracterizar las habilidades socioemocionales de los infantes con sintomatología asociada al TDHA, según la perspectiva de los docentes participantes. Para tal fin, se hace un análisis de la entrevista estructurada aplicada a la muestra de docentes seleccionadas para la fase inicial; utilizando para dicho análisis un enfoque inductivo en el que se identifican temas y patrones recurrentes. para esto se siguieron los siguientes lineamientos:

- ***Preparación y organización inicial de datos cualitativos***

La fase inicial del proceso investigativo se centró en la preparación exhaustiva de los datos recopilados, con el objetivo primordial de lograr una familiarización profunda y establecer una organización preliminar para el análisis posterior. Las acciones clave desarrolladas en esta etapa comprendieron: la transcripción textual de las entrevistas realizadas, una revisión iterativa de los textos transcritos destinada a la identificación y corrección de posibles errores, la identificación precisa de fragmentos textuales considerados relevantes para los objetivos de la investigación, y la elaboración de resúmenes concisos de las ideas centrales expresadas en las entrevistas; procurando mantener la fidelidad al lenguaje original o una proximidad semántica significativa.

- ***Codificación deductiva para el análisis temático***

Una vez concluida la fase de preparación documental, se procedió a la etapa de codificación, concebida como el preludio fundamental para el análisis temático. En esta fase, se llevó a cabo la marcación sistemática de segmentos textuales mediante la asignación de etiquetas

o códigos que reflejaban aspectos de interés para la investigación. Se implementó una estrategia de codificación de tipo deductiva, fundamentada en un sistema de códigos predefinido. Este sistema se estructuró en cinco categorías principales, derivadas directamente del marco teórico del proyecto:

1. **Conciencia emocional:** Esta categoría principal integró subcódigos emergentes como la «dificultad para nombrar emociones» y la «dificultad para reconocer emociones ajenas».
2. **Ordenación emocional:** A esta categoría se asignaron los temas de «apoyo en contextos sociales demandantes», «impulsividad y baja tolerancia a la frustración», y «llanto prolongado y bloqueo emocional».
3. **Armonía y autonomía emocional:** Los subcódigos identificados para esta categoría fueron «autoestima baja / inseguridad personal», «frustración ante normas» y «necesidad de afirmación externa».
4. **Competencia social:** Esta categoría se nutrió de los temas emergentes «dificultad para seguir normas sociales», «empatía parcial y aislamiento», y «relaciones frágiles y conductas disruptivas».
5. **Habilidades para la vida y el bienestar:** Los subcódigos que alimentaron esta categoría principal fueron «ausencia de habilidades prosociales», «desempeño variable según actividad» y «necesidad de contención».

Cada uno de estos códigos principales fue enriquecido progresivamente con los subcódigos o temas emergentes identificados en el contenido de las entrevistas; los cuales, fueron asignados a las categorías principales en función de su pertinencia temática.

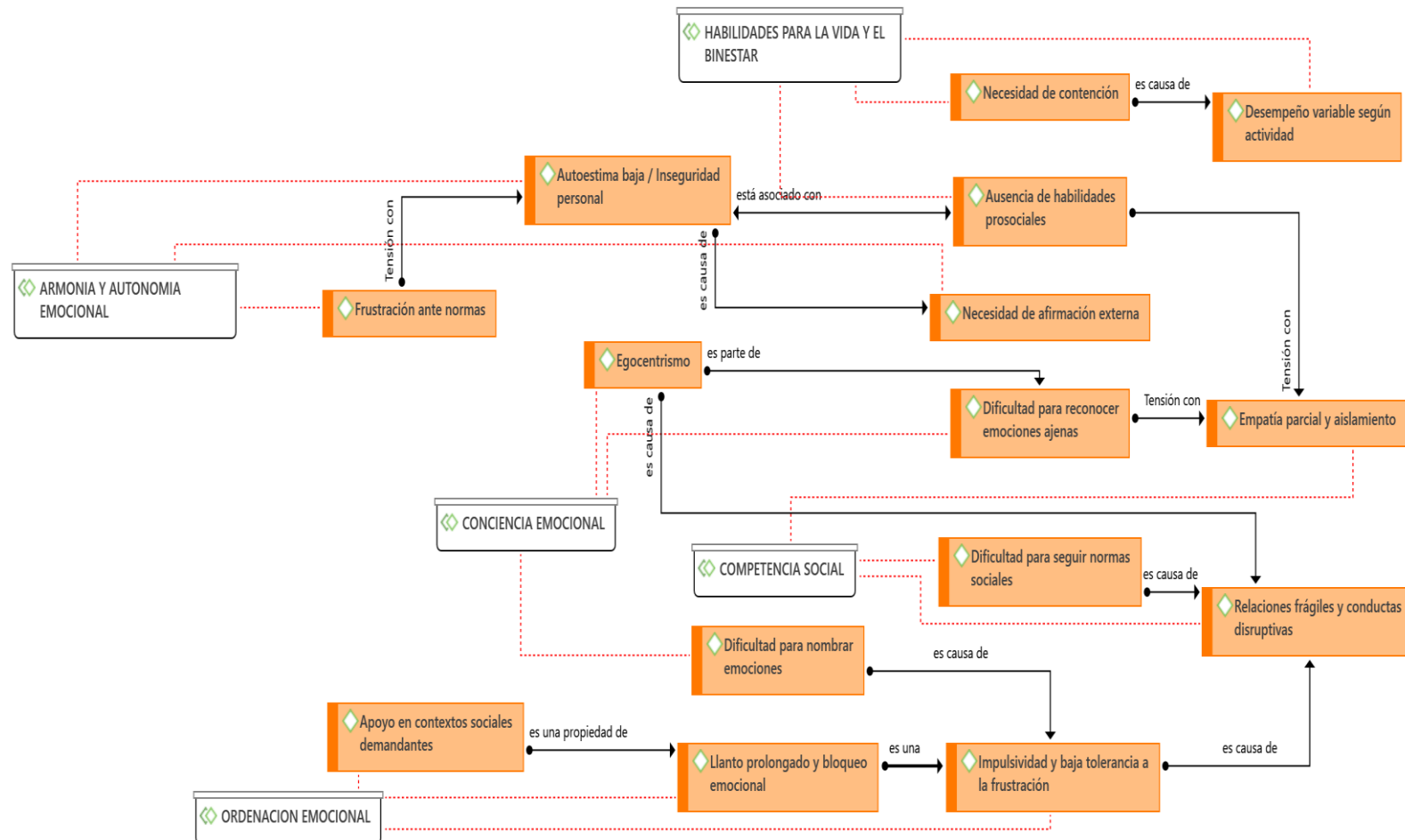
6.1.1 Análisis Temático y Exploración de Relaciones Semánticas

Culminada la etapa de codificación, se abordó el análisis temático propiamente dicho. Esta fase implicó la agrupación de los códigos previamente asignados en temas de mayor amplitud y significación conceptual, buscando activamente las interconexiones existentes entre los diferentes códigos. Un objetivo central de esta etapa fue la identificación de temas nucleares que emergieron de los datos, como el ejemplo ilustrativo de la «dificultad para nombrar emociones». Con el propósito de visualizar las relaciones subyacentes en los datos codificados, se implementó un análisis de redes semánticas. Adicionalmente, se realizó un análisis de coocurrencias para profundizar en la comprensión de las relaciones específicas entre los diversos temas o conceptos identificados en el corpus de datos cualitativos. En ese sentido, los hallazgos claves del análisis de redes semánticas que se puede visualizar en la Figura 2 son:

1. Las relaciones emocionales (dificultades de nombrar, reconocer, bloquear, frustrarse) están en la base de las relaciones sociales disfuncionales.
2. El egocentrismo actúa como un eje central que conecta los déficits de conciencia emocional con la ruptura del vínculo social.
3. La autoestima baja no solo afecta la autonomía emocional, sino que también desencadena una necesidad constante de afirmación y evita que el niño explore socialmente.
4. El desempeño variable según actividad (última etapa de la cadena) es afectado por la falta de contención, lo que evidencia la fragilidad del sistema interno del niño para autorregularse.

Figura 2

Análisis de relaciones semánticas diagnóstica de habilidades socioemocionales percibidas por docentes



Fuente: elaboración propia a través del programa Atlas.ti.

6.1.2 Análisis de Coocurrencias

El análisis de coocurrencias realizado evidenció relaciones significativas entre los códigos asociados a las dimensiones emocionales y comportamentales observadas en los infantes con sintomatología asociada al TDAH. La coocurrencia más destacada se presentó entre «apoyo en contextos sociales demandantes» y «necesidad de contención», con una frecuencia de tres y un coeficiente de 0,50; lo que indica una asociación fuerte entre la dificultad para desenvolverse en contextos sociales exigentes y la necesidad de acompañamiento emocional. Asimismo, se identificaron vínculos menos intensos pero relevantes entre la «impulsividad y baja tolerancia a la frustración», la «frustración ante normas» y la «necesidad de contención»; así como entre la «necesidad de afirmación externa» y la «ausencia de habilidades prosociales».

Estas relaciones sugieren que las dificultades emocionales y conductuales en estos niños no se presentan de forma aislada, sino que están interconectadas, lo que resalta la importancia de enfoques integrales que contemplen tanto el desarrollo de habilidades sociales como la regulación emocional en los procesos de intervención educativa.

Tabla 3

Coocurrencias de las categorías

	Ausencia de habilidades prosociales		Frustración ante normas		Necesidad de contención	
	Conteo	Coeficiente	Conteo	Coeficiente	Conteo	Coeficiente
Apoyo en contextos sociales demandantes					3	0,50
Impulsividad y baja tolerancia a la frustración			1	0,14	1	0,10
Necesidad de afirmación externa	1	0,11	1	0,20		

Nota. El coeficiente de la fuerza de coocurrencia es mayor cuando más se acerca a 1. Fuente: elaboración propia.

6.1.3 Interpretación Final de los Resultados

El análisis temático realizado a partir de las entrevistas a docentes que trabajan con niños con sintomatología asociada al TDAH permite evidenciar un entramado complejo de relaciones entre factores emocionales, sociales y comportamentales. Las dificultades en la identificación y verbalización de las emociones emergen como el núcleo estructural que condiciona el resto de las competencias, afectando tanto la autorregulación emocional como las relaciones interpersonales y el rendimiento académico. Esto se evidencia cuando las docentes afirman que los niños presentan una *“baja capacidad para identificar sus emociones y qué las produce, nombrarlas es un total desafío para ellos”* (Docente 1:1), y que *“la capacidad de los estudiantes es baja, no les resulta fácil identificar lo que sienten”* (Docente 2:1); lo que se traduce en bloqueos y llanto prolongado.

La red semántica construida revela que subcódigos como dificultad para nombrar emociones, egocentrismo, impulsividad y autoestima baja, no actúan de forma aislada, sino que están profundamente interconectados. Por su parte, el egocentrismo funciona como eje articulador entre la baja conciencia emocional y el deterioro del vínculo social, tal como expresan las entrevistadas: *“ellos responden de forma indiferente... se centran en ellos”* (Docente 2:2), y *“debido a sus marcados rasgos de egocentrismo su tolerancia a la frustración es muy bajo”* (Docente 3:5), lo que obstaculiza la comprensión del otro y genera conflictos interpersonales.

La autoestima baja por su parte compromete la autonomía emocional y alimenta la necesidad de validación constante, como se observa cuando se señala que los estudiantes *“denotan inseguridad y mal concepto propio”* (Docente 1:6) y *“reflejan poco nivel de autoestima y confianza”* (Docente 2:6), situación que limita la exploración social y la participación en actividades colectivas. Estos nodos generan efectos en cadena que desembocan en patrones de aislamiento, conductas disruptivas y desempeño variable, especialmente en contextos sociales demandantes. También, la necesidad constante de afirmación y contención, observada de manera transversal en las entrevistas, da cuenta de un sistema emocional aún no consolidado, que depende de la validación y guía del adulto para sostenerse. Esto se presenta cuando los docentes manifiestan que *“requieran acompañamiento constante... no logra nombrar la emoción y no tiene herramientas para transitarlas”* (Docente 2:5), o que ciertos estudiantes *“requieren apoyo específico... es necesario hacer contención”* (Docente 1:3), lo que confirma que la estabilidad emocional depende ampliamente de la mediación adulta.

Esta dependencia sugiere que la autonomía emocional no ha sido alcanzada, lo que limita la capacidad del niño para adaptarse a los entornos escolares de manera funcional. En síntesis, los hallazgos respaldan la idea de que las dificultades emocionales y sociales en niños con sintomatología asociada al TDAH deben abordarse desde una perspectiva integral.

Más allá de estrategias conductuales, es indispensable fortalecer las habilidades socioemocionales mediante metodologías sensibles, como las actividades artísticas, el juego estructurado y la intervención individualizada con enfoque afectivo. Solo así será posible propiciar contextos de aprendizaje verdaderamente inclusivos y favorecedores del bienestar infantil.

6.2 Diseño de la Estrategia Pedagógica con Enfoque Artístico e Inclusivo

Los síntomas asociados al TDAH se caracterizan en gran medida no solo por dificultades en la atención sostenida, el control de la impulsividad y la hiperactividad, sino también por desafíos significativos en la regulación emocional y las habilidades socioemocionales.

Los infantes con esta sintomatología a menudo experimentan una intensidad emocional elevada y una dificultad para verbalizar o gestionar adecuadamente sus sentimientos, lo que impacta negativamente su interacción social y su autoconcepto. Ante estas complejidades, el presente escrito postula y fundamenta el uso del arte como una herramienta terapéutica y pedagógica esencial para el desarrollo y la expresión de dichas habilidades. Las actividades artísticas ofrecen un canal no verbal, estructurado y sensorialmente rico que se alinea de manera óptima con las necesidades y los estilos de procesamiento de estos niños, tal como se puede apreciar en la Tabla 4.

La eficacia del arte como herramienta se cimienta en varios pilares neuropsicológicos y conductuales asociados al TDAH: canalización de la hiperactividad e impulsividad, desarrollo de funciones ejecutivas, el arte como puente hacia la competencia socioemocional, conciencia y regulación emocional, interacción y habilidades sociales para el fortalecimiento de su autoestima. En síntesis, el arte trasciende su función meramente estética para erigirse como una herramienta terapéutica integral en el abordaje de la sintomatología del TDAH en la infancia. Al ofrecer un entorno libre de crítica, que simultáneamente canaliza la energía, ejercita las funciones ejecutivas y facilita la expresión simbólica de las emociones, el arte se constituye en un recurso indispensable para el desarrollo de la competencia socioemocional, preparando al infante para una mejor adaptación interpersonal y un bienestar psicológico sostenible; como se puede ampliar en la Tabla 5.

Tabla 4

Caracterización general de la propuesta

Sección General	
Población	Preescolar
Participantes del proceso de intervención	19 Estudiantes.
Problema por solucionar	Implementar actividades que, con un enfoque pedagógico innovador, artístico e inclusivo, promuevan el bienestar emocional y la conexión social en estudiantes neurotípicos y aquellos con síntomas asociados al TDAH.
Justificación	<p>Desde esta investigación, surge la necesidad crítica de superar la brecha actual en los programas educativos es la falta de integración efectiva de enfoques pedagógicos artísticos e inclusivos. Esta carencia obstaculiza el desarrollo integral de las habilidades socioemocionales en los estudiantes, impactando especialmente a aquellos con TDAH y otras neurodivergencias. La ausencia de espacios seguros y creativos para la expresión no verbal limita el desarrollo de la autoconciencia, la empatía y la autorregulación.</p> <p>Por lo tanto, nace la necesidad de implementar estas estrategias. Al hacerlo, no solo se corrigen las deficiencias del modelo educativo tradicional, sino que también se provee a los estudiantes con las herramientas necesarias para mejorar su bienestar emocional y construir relaciones sociales más saludables. Este enfoque los prepara con resiliencia y confianza para enfrentar los desafíos del mundo moderno.</p>
Objetivo de la propuesta	Diseñar la estrategia pedagógica con enfoque artístico e inclusivo que favorezca el desarrollo de habilidades socioemocionales de los participantes.
Enfoque de intervención	<p>La propuesta de este modelo pedagógico se sustenta en la integración de varias teorías y disciplinas. No se basa en una sola corriente, sino que crea un marco holístico que reconoce la complejidad del desarrollo infantil. Su enfoque principal es el desarrollo socioemocional y el bienestar, utilizando un ambiente seguro como base para el aprendizaje.</p> <p>Este enfoque se centra en el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en infantes con sintomatología asociada al TDAH, a través de una estrategia pedagógica con un enfoque artístico e inclusivo. Este tipo de enfoque no solo se centra en el conocimiento académico, sino que prioriza la construcción de un entorno seguro y de confianza en el aula, visto como un pilar fundamental para el aprendizaje y el crecimiento personal. El objetivo es que los estudiantes no solo adquieran conocimientos, sino que también desarrollen las herramientas internas necesarias. Diseñar una estrategia pedagógica con enfoque artístico e inclusivo que favorezcan el desarrollo de habilidades socioemocionales de los participantes. Para gestionar sus emociones, entender a los demás y enfrentar los desafíos de la vida con resiliencia (Bailey, 2011).</p>
Variable por mejorar	Analizar las acciones y estrategias pedagógicas implementadas por los docentes en su práctica al precisar las metodologías que utilizan para fomentar el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes neurotípicos y en aquellos con sintomatología asociada al TDAH.
Temática para abordar	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento y Regulación Emocional • Habilidades Interpersonales • Autoestima • El arte como Herramienta Pedagógica

	<ul style="list-style-type: none"> • Enfoque Inclusivo • Manejo de la Impulsividad • Mejora de la Atención y la Concentración • Impacto en las Relaciones Sociales
Actividades de la propuesta	<ol style="list-style-type: none"> 1. El monstruo de colores (Literatura) 2. Los señores círculos de las emociones (Pintura) 3. El movimiento de las emociones (Danza) 4. Aprendemos a expresar lo que sentimos (Teatro) 5. Modelado de caras emocionales con plastilina (Arte) 6. La orquesta de las emociones 7. Frasco de la calma 8. Practicando soluciones emocionales 9. El semáforo de las emociones 10. El rincón de la calma 11. Mantras para empezar en día en clase. Piedras de las emociones 12. Garabatos para calmar la mente. Masa sensorial calmante
Resultados esperados	<ul style="list-style-type: none"> • Se espera que, a través de la interacción y la observación de sus compañeros, los niños desarrollarán empatía al reconocer las emociones en los demás • Los niños comprenderán que las emociones se manifiestan de diferentes maneras en el cuerpo y en la expresión facial les permiten a su vez explorar esta conexión de forma kinestésica y creativa. • Se espera que los docentes observen una reducción en los comportamientos disruptivos y en los niveles de estrés de los estudiantes. Al canalizar la energía de forma positiva, habrá menos incidentes relacionados con la frustración, la hiperactividad o la impulsividad. • Se espera que los docentes creen/dispongan de un ambiente de aprendizaje que sea más receptivo a las necesidades de los estudiantes neurodivergentes. Al implementar y validar estas estrategias de canalización, los educadores se sentirán más capacitados para apoyar a todos los estudiantes de manera efectiva.
Evaluación de la propuesta	<ul style="list-style-type: none"> • Producto final entregable. • Ficha de observación. • Rubrica de evaluación.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 5*TDAH y su vínculo con la expresión del arte*

Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)		
<p>Se caracteriza no solo por dificultades en la atención sostenida, el control de la impulsividad y la hiperactividad, sino también por alteraciones significativas en la regulación emocional y en las habilidades socioemocionales. Diversas investigaciones han evidenciado que los niños con esta condición presentan una intensidad emocional elevada y una baja tolerancia a la frustración, lo que se asocia con desregulación emocional y dificultades para expresar o gestionar adecuadamente sus sentimientos (Shaw et al., 2014; van Stralen, 2016). Estas características pueden impactar negativamente su interacción social, su ajuste escolar y la construcción de un autoconcepto positivo (Ros y Graziano, 2018; Duran y Gásperi, 2018). Ante estas complejidades, la presente investigación postula y fundamenta el uso del arte como una herramienta terapéutica y pedagógica esencial para el desarrollo y la expresión de dichas habilidades. Las actividades artísticas ofrecen un canal no verbal, estructurado y sensorialmente rico que se alinea de manera óptima con las necesidades y los estilos de aprendizaje de estos niños.</p> <p>La eficacia del arte como herramienta se cimienta en varios pilares neuropsicológicos y conductuales asociados al TDAH como son la canalización de la hiperactividad e Impulsividad, desarrollo de funciones ejecutivas, el arte como puente hacia la competencia socioemocional, conciencia y regulación emocional, interacción y habilidades sociales para el fortalecimiento de su autoestima (Barkley, 1997).</p> <p>En síntesis, el arte trasciende su función estética como una herramienta terapéutica integral en el abordaje de la sintomatología del TDAH en la infancia. Al ofrecer un entorno libre de crítica, que simultáneamente canaliza la energía, ejercita las funciones ejecutivas y facilita la expresión simbólica de las emociones, el arte se constituye en un recurso indispensable para el desarrollo de la competencia socioemocional, preparando al infante para una mejor adaptación interpersonal y un bienestar psicológico sostenible.</p>		
Expresión del Arte		
Pintura	Danza	Literatura
Fomenta la concentración a través de la atención al detalle; desarrolla la tolerancia a la frustración (al experimentar con materiales); y permite la expresión no verbal de sentimientos difíciles de nombrar (frustración, enojo, irritabilidad y demás expresiones de bajo tono).	Canaliza el exceso de energía e impulsividad de manera controlada y segura; mejora la conciencia corporal (propiocepción) y la autoestima; propicia la cooperación y colaboración en actividades grupales.	Fortalece la empatía (al asumir roles); entrena la habilidad para esperar su turno (función ejecutiva); y mejora la comunicación verbal y no verbal y el tránsito emocional a través de escenarios simulados. Favorece el pensamiento crítico, a través de preguntas de tipo inferencial y crítico textual los estudiantes logran trasladar a su contexto diversas situaciones narradas.

Fuente: elaboración propia.

Planteado lo anterior, la estrategia diseñada se ha estructurado con la intención de que contemple un total de doce sesiones de trabajo; la cual, aborde cinco componentes que permitan en su conjunto abordar las habilidades socioemocionales que se requieren fomentar en los estudiantes. Esta estructuración se muestra con mayor detalle en la Tabla 6.

Tabla 6

Componentes, propósitos y requisitos del programa

		Componentes y propósitos del programa
APERTURA		
Componente 1: Conciencia Emocional	Sesión 1	A través de la lectura dramatizada de «el monstruo de colores», los niños identifican y nombran emociones, asociándolas con colores y expresiones. La narrativa les ofrece un medio sencillo y cercano para reconocer cómo se sienten.
Componente 2: Ordenación Emocional	Sesión 2	« Los señores círculos de las emociones » Mediante la pintura de círculos con distintos colores, los niños expresan cómo se sienten y descubren la relación entre color y emoción. Esta actividad favorece la creatividad y la comunicación emocional.
	Sesión 3	« El movimiento de las emociones » Los niños se mueven libremente al ritmo de músicas asociadas a distintas emociones. Con el cuerpo exploran la alegría, la tristeza o el enojo, aprendiendo a reconocer lo que sienten y a ver algunas formas de expresarlas.
Componente 3: Armonía y autonomía emocional	Sesión 4	« Aprendemos a expresar lo que sentimos » A través de títeres, los niños observan y representan escenas cotidianas cargadas de emociones. Esta dinámica les permite ensayar formas adecuadas de expresar sentimientos y resolver conflictos de manera positiva.
	Sesión 5	« Modelado de caras emocionales con plastilina » Los niños moldean con plastilina mezclando colores, formas y texturas elementos que representan de manera personal sus distintas emociones. Al dar forma a la alegría, la tristeza o el enojo, hacen tangible lo que sienten y comparten que momentos o acciones los hacen sentir de determinada forma. Al conversarlo transforman la emoción en un objeto o cosa que les permite volver a la calma.
	Sesión 6	« La orquesta de las emociones » Mediante instrumentos sencillos, los niños crean sonidos que representan emociones como la alegría, la tristeza o la rabia. Así descubren cómo el ritmo y la intensidad pueden expresar lo que sienten.
Componente 4: Competencia social	Sesión 7	« Frasco de la calma » Los niños elaboran su propio frasco con agua y escarcha, observando cómo se asienta al agitarlo. Este recurso les enseña a esperar, respirar y calmarse en momentos de enojo o agitación.
	Sesión 8	« ¿Qué puedo hacer cuando estoy...? » A través de dramatizaciones con muñecos o títeres, los niños ensayan soluciones a situaciones de enojo, miedo o frustración. La actividad fortalece la empatía y la autorregulación emocional.

	Sesión 9	« Semáforo de las emociones » Con un semáforo de colores, los niños identifican cómo se sienten y reflexionan antes de actuar. Este recurso visual sencillo fomenta la conciencia emocional y el autocontrol.
Componente 5: Habilidades para la vida y el bienestar	Sesión 10	« Mantras en el aula y piedras de las emociones » Los niños repiten frases o palabras positivas al inicio de la jornada. Los mantras generan calma, concentración y un ambiente emocional favorable en el aula. Luego pintan una piedra con un mensaje o dibujo alusivo, se exhiben en el rincón de la calma y cada niño puede tomar su piedra o la de uno de sus pares en el momento que lo requiera.
	Sesión 11	« Garabatos para calmar la mente » Mediante trazos libres como espirales, líneas y puntos, los niños dibujan favorece el tránsito emocional con estímulo táctil.
CIERRE	Sesión 12	« Rincón de la calma » Un espacio con cojines, libros y frascos de calma permite a los niños retirarse voluntariamente cuando lo necesitan. Allí encuentran un ambiente seguro para regular sus emociones.
Requerimientos de la intervención		
Aplicación		La estrategia pedagógica con enfoque artístico e inclusivo es implementada por una de las maestras investigadoras en el centro educativo para el que labora.
Características de la población		El programa está dirigido a niños de entre 5 y 6 años estudiantes heterogéneos con necesidades emocionales y de relaciones interpersonales, en especial se encuentra 4 estudiantes que presentan sintomatología asociada al TDAH.
Espacios		Para las intervenciones se utilizarán algunos de los espacios del colegio dispuestos para el nivel preescolar, esto dependerá del tipo de la actividad y los elementos que se requieren para ella.
Implementación		El programa puede implementarse de forma grupal o individual.
Duración		La intervención constará de 3 sesiones semanales enfocadas hacia la pintura, la literatura y la danza; cada semana tiene un enfoque gradual que busca de manera ordenada que los estudiantes logren identificar sus emociones (semana 1), nombrarlas (semana 2) y posterior a ello conocer y adoptar algunas herramientas sensoriales que les permitan transitarlas e interactuar con el entorno que los rodea (semana 3 y 4).

Fuente: elaboración propia.

6.2.1 Estructura de las Semanas y Sesiones de Trabajo

Tabla 7

Semana 1, sesión 1

Población	Estudiantes del grado Transición	Nombre de la actividad	Conozcamos la historia del monstruo de colores	
Objetivo específico	Actividad	Procedimiento	Recursos	Tiempo
Reconocer y nombrar emociones básicas a partir de una historia visual y participativa.	Literatura – “El monstruo de colores” (Anna Llenas)	<p>Descripción de la actividad:</p> <p>Lectura dramatizada del cuento “El monstruo de colores”. La docente utiliza un títere o muñeco del monstruo y muestra tarjetas con colores y expresiones faciales para representar emociones. Se conversa con los niños sobre cada emoción, y ellos identifican cómo se sienten ese día y con qué color lo asocian.</p> <p>Se presenta el cuento con voz modulada, imágenes grandes y un títere. Se usan tarjetas de apoyo visual (emojis, pictogramas) para cada emoción, y se colocan en una tabla al frente del aula conforme avanza la historia.</p>	<p>Cuento: El monstruo de colores.</p> <p>Muñecos de felpa.</p> <p>Esencial florales</p>	30 min
		<p>Expresión:</p> <p>Los niños eligen una tarjeta de emoción para decir cómo se sienten. También imitan las expresiones faciales del monstruo (fruncir ceño, sonrisa, abrir los ojos) o señalan imágenes si no pueden verbalizar.</p> <p>El uso del monstruo como personaje cercano y divertido les permite proyectar sus propias emociones. Incluir su participación en la narración mantiene la atención activa.</p>	<p>Tarjetas de las emociones</p>	

Fuente: elaboración propia.

En esta primera sesión de la semana 1, la actividad está enfocada de tal manera con la intención de generar en los infantes la conciencia emocional, según Bisquerra (2008), esta habilidad permite generar la conciencia en plenitud de las propias emociones y la de los demás. Para ello, se escoge la historia diseñada por Llenas (2012), que permite a través de la representación visual reconocer y gestionar las emociones utilizando el cuento y los colores. A través de este método, es mucho más fácil para los infantes aprender a identificar las emociones, nombrarlas y organizarlas por medio de los colores. Esta historia tiene la capacidad de enseñarle a los niños una mayor comprensión del mundo emocional, bajo un sistema amigable y muy reconocido por ellos.

Con esta actividad, se busca generar lo que menciona Bailey (2011), el paso del *I Am* (yo soy), que consiste en la capacidad de los infantes para lograr a identificar y aprender los detonantes de las emociones.

Tabla 8

Semana 1, sesión 2

Población	Estudiantes del grado Transición	Nombre de la actividad	Los señores círculos de las emociones	
Objetivo específico	Actividad	Procedimiento	Recursos	Tiempo
Asociar colores con emociones y expresarlas gráficamente.	Expresión de sentimientos a través de lo que evocan algunos colores.	Descripción de la actividad:	Temperas	
		A partir de lo vivenciado en el cuento, cada niño pinta uno o varios círculos que representan emociones, eligiendo libremente los colores. Se les sugiere: “el amarillo para alegría”, “el azul para tristeza”, etc., pero se privilegia sus propias asociaciones. Se muestra un cartel con ejemplos de colores-emociones. La docente pinta en vivo un círculo mientras dice cómo se	Paletas de pintura. Cartulina blanca Esponjas, pinceles. Pañitos húmedos.	30 min

<p>siente: “Hoy estoy tranquila, por eso uso azul claro”.</p> <p>Expresión: Pintan con pincel, dedos, crayones o esponjas sobre papel. Luego, si quieren, muestran su obra al grupo y explican su elección emocional.</p> <p>El juego libre con colores y la libertad de elección permiten una conexión emocional genuina. Se utiliza música suave para mantener el ambiente tranquilo y concentrado.</p>	<p>marcadores</p>
---	-------------------

Fuente: elaboración propia.

Tabla 9

Semana 1, sesión 3

Población	Estudiantes del grado Transición	Nombre de la actividad	El movimiento de las emociones	
Objetivo específico	Actividad	Procedimiento	Recursos	Tiempo
Identificar y explorar emociones a través del movimiento corporal.	Danza – “El movimiento de las emociones”	<p>Descripción de la actividad:</p> <p>Se reproduce música asociada a diferentes emociones (alegre, triste, enérgica, suave) y los niños se mueven libremente según lo que les transmite. Se incluyen momentos de pausa donde expresan con el cuerpo una emoción específica.</p> <p>Cada emoción es introducida con una pieza musical y una breve explicación. La docente modela movimientos sencillos (saltar para alegría, caminar lento para tristeza, pisar fuerte para enojo).</p> <p>Expresión: Los niños bailan libremente y expresan sus emociones con gestos, movimientos y posturas. También</p>	<p>Pistas musicales variadas.</p> <p>Dispositivo de sonido.</p> <p>Salón de espejos.</p> <p>Marcas en el suelo para delimitar el espacio de cada estudiante.</p> <p>Tarjetas visuales con la emoción</p>	30 min

pueden imitar los movimientos propuestos o crear los suyos.	correspondiente a la música.
El baile permite canalizar energía, conectarse con su cuerpo y disfrutar de la música. Las pausas para “congelarse” en una emoción estimulan la atención lúdica.	Ritmos repetitivos y claros para facilitar la comprensión y anticipación.
	Respaldos visuales (señales con manos) para iniciar o parar el movimiento

Fuente: elaboración propia.

Las actividades de la sesión dos y tres de la semana 1, responden a trabajar la habilidad de ordenación emocional; la cual, según Bisquerra (2008), es la capacidad que conlleva a ordenar y manipular las emociones de manera eficiente; en donde se entabla una conexión entre el aspecto cognitivo, emocional y comportamental. Con la actividad de la sesión dos, se insta lo que llama Bailey (2011), el *I Calm* (me calmo), que es un paso que ocurre luego de comprender los detonantes de las emociones, se requiere aprender acciones que ayuden a mantener la compostura. Este tipo de actividad es propicia tal como consideraba Vygotsky (1979), atendiendo que el arte es una herramienta excepcional para la actividad social y para la generación de conciencia.

Por su parte, Gardner (1983), expresa que la experiencia artística permite el fortalecimiento de la inteligencia visoespacial e intrapersonal. En esencia, la escogencia de esta actividad se apega a lo que refiere Lowenfeld y Brittain (1985), quienes consideran que la pintura y el dibujo permite a los niños expresar lo que en ocasiones no puede realizar por palabras.

Con respecto a la actividad de la sesión tres, esta va ligada al paso que menciona Bailey que es *I Feel* (yo siento), el cual se debe generar un espacio donde los niños puedan darle un nombre a lo que sienten y se permitan sentirlo. Por lo que, tal como refiere Laban (1971), el movimiento es un lenguaje del cuerpo, el cual tiene la capacidad de cargar significados emocionales y sociales; que según Eisner (2002), permite otras formas de pensar y sentir que no puede ser posible por otros medios de aprendizaje. Ahora bien, las actividades de la semana dos, que constituyen las sesiones cuatro, cinco y seis, van en pro de fomentar lo que denomina Bisquerra (2008), la armonía y la autonomía emocional que promueven la seguridad, resistencia y el actuar rápido ante los fracasos; desencadenando una apertura mental y empoderar a los infantes para generar cambios positivos.

Tabla 10

Semana 2, sesión 4

Población	Estudiantes del grado Transición	Nombre de la actividad	Aprendemos a expresar lo que sentimos	
Objetivo específico	Actividad	Procedimiento	Recursos	Tiempo
Observar e interactuar con personajes de títeres en distintas historias.	Teatro de marionetas: aprendemos a expresar lo que sentimos.	<p>Descripción de la actividad:</p> <p>La docente realiza una pequeña obra con marionetas o títeres de mano, presentando escenas simples de la vida diaria que involucran emociones. Por ejemplo: el títere Juan está triste porque extraña a su mamá; la tigresa Tina está enojada porque otro amiguito rompió su juguete; el conejito Lolo está asustado en su primer día de escuela. Cada títere habla con frases sencillas y expresivas (“¡Estoy muy enojado, grrr!”) mientras la docente mueve el títere mostrando lenguaje corporal (el títere enojado cruza los brazos o pisa fuerte, el triste baja la cabeza y finge llorar). La docente también incorpora el proceso de</p>	<p>4 Títeres</p> <p>Teatrino</p> <p>Dispositivo de sonido</p> <p>Micrófonos</p> <p>Espacio cerrado con acústica e iluminación favorables</p>	30 min
Modelar acciones positivas para				

expresar las emociones.	<p>solución: demuestra que el títere puede expresar su emoción y buscar ayuda (por ejemplo, el títere triste dice “¿me das un abrazo?” a otro personaje).</p> <p>Expresión: Durante y después de cada mini-historia, la docente involucra a los niños haciendo pausas para preguntar: “¿Qué está sintiendo Juan? ¿Qué podría hacer para sentirse mejor sin pelear?”. Los niños comparten sus ideas en grupo. Pueden pasar uno por uno a manipular un títere y ensayar expresiones: por ejemplo, un niño toma el títere enojado y en lugar de golpear, practica diciéndole a otro títere “¡Estoy molesto porque rompiste mi juguete!” con voz firme, pero sin gritar. Otro niño puede tomar el títere amigo y decir “Perdón, fue un accidente. Te ayudo a arreglarlo”. De esta forma, representan juntos cómo expresar y resolver. Si algún niño no quiere pasar al frente, igual participa sugiriendo frases o acciones desde su lugar. Al final, se invita a todos a hacer un aplauso a los títeres por compartir sus sentimientos.</p>	Preguntas literales, inferenciales y crítico-textual
-------------------------	--	--

Fuente: elaboración propia.

Tabla 11

Semana 2, sesión 5

Población	Estudiantes del grado Transición	Nombre de la actividad	Caras emocionales con plastilina	
Objetivo específico	Actividad	Procedimiento	Recursos	Tiempo
Proporcionar herramientas para facilitar la expresión y el reconocimiento de las emociones a	Modelado de caras emocionales con plastilina.	<p>Descripción de la actividad:</p> <p>La docente inicia mostrando uno o dos modelos sencillos hechos con plastilina: por ejemplo, forma un círculo aplanado como cara y le coloca ojos y boca para hacer una carita feliz (sonrisa grande) y luego modifica la boca hacia abajo y añade una lágrima para una carita triste. También</p>	<p>Plastilina de colores variados.</p> <p>Tabla para moldeado de plastilina.</p>	30 min

<p>través de una actividad artística táctil, al mismo tiempo que desarrollan la motricidad fina y la percepción de expresiones faciales.</p>	<p>puede usar un espejo para que los niños vean sus propias expresiones antes de modelar: “Miren cómo están mis cejas cuando estoy enojada, ahora las pongo así en la plastilina”. Se refuerza con imágenes o fotos de niños expresando distintas emociones colocadas sobre la mesa, de modo que los pequeños tengan referentes visuales mientras crean.</p> <p>Expresión: A cada niño se le entrega una porción de plastilina (idealmente de varios colores). La maestra reproduce diferentes ritmos musicales y le entrega un espejo a cada estudiante para hacer consciente sus expresiones, luego de ello, de manera personal los niños eligen una de las expresiones y las modelan en plastilina que muestre alguna emoción. La que tú quieras: feliz, triste, enojada, asustada o sorprendida”. Los niños manipulan la plastilina moldeando círculos para la cara y añadiendo detalles: algunos usarán bolitas para ojos, harán la boca con un rollito de plastilina, pondrán cejas, pelo alborotado si quieren. Si a algún niño no le atrae hacer una cara, puede moldear otra cosa que represente su sentimiento (por ejemplo, un niño podría hacer un sol para felicidad o un trueno para enojo). La docente circula describiendo positivamente lo que ve (“Veo que le pusiste una boca pequeñita, ¿está tímida tu carita?”) y ayuda a quienes tengan dificultad técnica (“¿te sujeto la tabla para que puedas aplanar?”). Al terminar, cada niño muestra su creación al resto: dicen cuál emoción es y todos juntos nombran características (“Mira, los ojos bien abiertos, parece sorpresa”).</p> <p>Para finalizar la actividad los estudiantes en parejas moldean una expresión de uno de sus amigos y se las enseñan mutuamente para reconocer sentimientos y emociones entre pares.</p>	<p>Dispositivo de sonido.</p> <p>Espejos.</p> <p>Espacio amplio con buena acústica.</p>
---	--	---

Fuente: elaboración propia.

Tabla 12

Semana 2, sesión 6

Población	Estudiantes del grado Transición	Nombre de la actividad	La orquesta de las emociones	
Objetivo específico	Actividad	Procedimiento	Recursos	Tiempo
<p>Explorar la expresión de las emociones mediante el sonido y la música, asociando ritmos, intensidades y timbres con distintos estados emocionales; además, fomentar la escucha activa y la colaboración en grupo al “hacer música” juntos.</p>	<p>Música y sonidos para mostrar sentimientos – “La orquesta de las emociones”</p>	<p>Descripción de la actividad:</p> <p>La docente presenta varios instrumentos musicales sencillos y atractivos para niños: un tambor pequeño, maracas, campanillas, un xilófono, un palo de lluvia, entre otros. Primero demuestra individualmente cómo un mismo instrumento puede sonar diferente: toca el tambor muy suave y lento diciendo “así suena cuando estoy triste... bum... bum...”, luego lo toca rápido y fuerte: “así suena cuando estoy enojado ¡BUM BUM BUM!”. Hace sonar las campanillas tintineando delicadamente: “esto podría ser alegría, suena brillante como cuando estamos contentos”. También hace comparaciones narrativas (“si yo fuera un elefante enojado sonaría así con el tambor, pero si fuera un ratoncito triste sonaría así con el cascabel”). Estas demostraciones ayudan a los niños a entender la asociación emoción-sonido.</p> <p>Expresión:</p> <p>Se reparte un instrumento por niño (o por parejas si no hay suficientes; pueden turnarse). La docente propone convertirse en una “orquesta de emociones”. Va mostrando tarjetas o imágenes con emojis/trazos que representan una emoción, y al verla, todos los niños tocan su instrumento de la manera que creen que expresa esa emoción. Por ejemplo, al levantar una imagen que evoca alegría algunos agitan sus maracas rápido, quien tiene el tambor lo toca con ritmo vivo, quien tiene el palo de lluvia quizá lo invierte creando un sonido suave pero</p>	<p>Tambor Pequeño</p> <p>Maracas</p> <p>Campanillas</p> <p>Xilófono</p> <p>Palos de lluvia</p> <p>Dispositivo de sonido</p> <p>Computador</p> <p>Imágenes de acciones objetos y personas que evoquen emociones.</p>	<p>30 min</p>

alegre; se genera un pequeño caos armónico representando la alegría. Luego, cuando muestra una imagen que produzca tristeza espontáneamente bajan el volumen: el xilófono toca notas espaciadas, las maracas apenas suenan, etc. La docente guía con la mano para indicar que toquen más fuerte o más despacio según la emoción (fuerte para enojo, intermedio para alegría, muy suave para tristeza, por ejemplo).

Como paso siguiente se narra una historia corta mientras ellos tocan de fondo: “Había una vez un niño muy feliz jugando en el parque...” (los instrumentos suenan alegremente), “...de pronto se perdió y se sintió asustado” (cambian a sonidos temblorosos o silenciosos), “...entonces vio a su papá y volvió a sentirse contento” (otra vez suenan alegres).

Los niños ajustan la forma de tocar según la trama, practicando cambiar de expresión sonora conforme cambia la emoción del cuento. Al finalizar, pueden discutir: “¿Cuál sonido les gustó más? ¿Cuál sonaba en realidad enojado o realmente tranquilo?” para afianzar la comprensión.

Fuente: elaboración propia.

Las actividades de las sesiones cuatro, cinco y seis; responden a generar en los infantes lo que denomina Bailey (2011), *I Choose* (yo elijo), que es la capacidad después de reconocer las emociones que se experimenta, el poder replantearlas o gestionarlas de una manera más funcional y adaptativa a las circunstancias, más que luchar contra el sentir de la emoción. Para tal fin, la sesión cuatro se vale del uso del concepto del teatro para enseñar a los niños una forma de experimentar sus emociones.

De ese modo, Piaget (1962), definía en su momento al juego simbólico les permite a los niños asimilar de mejor manera las circunstancias de la realidad por medio de las representaciones; de hecho, Vygotsky (1978), expresaba que actividades relacionadas con el

juego de roles, permitía los niños actuar de una manera diferente a lo que hacían habitualmente, acto que era de gran ayuda para acercarlos a la zona de desarrollo próximo. Por su parte Boal (1992), argumenta que las actividades de teatro permiten en los niños explorar conflictos externos e internos a nivel psicoemocional en un espacio seguro y creativo. Con relación a la actividad de la sesión cinco, el uso de la plastilina, según Sánchez et al. (2022), permite que los niños mejoren en gran medida el aprendizaje de nuevas habilidades y destrezas; así como faculta el desarrollo de su imaginación y creatividad.

Con respecto a la actividad de la sesión seis, que hace uso del ritmo y la música, Bisquerra (2009), argumenta que este tipo actividades permiten el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales atendiendo al hecho de que esta provee la capacidad de permitir expresa, comunicar y experimentar emociones. Este autor refiere que la música puede provocar emociones por un mecanismo sensorial o cognitivo. En esencia, desde un contexto educativo, el uso de actividades a través de la música abre un espacio a los infantes de mejorar su bienestar emocional y la forma como elegir vivirlas.

Tabla 13

Semana 3, sesión 7

Población	Estudiantes del grado Transición	Nombre de la actividad	Frasco de la calma	
Objetivo específico	Actividad	Procedimiento	Recursos	Tiempo
Involucrar a los niños en la elaboración de una herramienta visual de autorregulación (un frasco de la	Creamos el “frasco de la calma”	Descripción de la actividad: La docente muestra al grupo un frasco transparente con agua y purpurina (escarcha/brillantina) de colores – el llamado frasco de la calma. Lo agita vigorosamente y luego lo coloca frente a ellos. Pide que observen cómo la purpurina se mueve rápidamente al inicio, todo	Botellas plásticas transparentes. Escarcha de colores.	30 min

<p>calma) para que comprendan su uso y se apropien de ella.</p>	<p>turbio, y luego poco a poco las partículas van bajando hasta el fondo dejando el agua clara. Explica con palabras simples: “Esto nos representa cuando estamos muy, muy enojados o alterados – así como el frasco agitado, todo en nuestro interior está revuelto. Si nos quedamos quietos un momento, respirando y viendo el frasco, la brillantina empieza a caer... y nosotros también nos calmamos, como el frasco”. A continuación, anuncia que harán sus propios frascos de la calma para la clase. La docente detalla los pasos mostrando los materiales: cada niño tendrá un frasco plástico pequeño con tapa; habrá una jarra de agua (tal vez coloreada de azul o verde, tonos relajantes), pegamento líquido o glicerina (para que la purpurina caiga lentamente) y diferentes purpurinas de colores y formas. Con un frasco de muestra, la docente demuestra: primero vierte agua hasta cierto nivel, luego añade dos cucharaditas de purpurina de un color, otras de otro, pone unas gotas de pegamento/glicerina, cierra muy bien la tapa (mencionando que luego un adulto la asegurará con silicona caliente para que no se abra) y finalmente agita el frasco para mostrar el efecto.</p>	<p>Agua.</p> <p>Aceite de coco.</p> <p>Pompones de colores.</p> <p>Figuras marinas pequeñas.</p> <p>Silicona.</p> <p>Orbjes de colores.</p>
<p>Reforzar la idea de que las emociones intensas se asientan con el tiempo y que podemos observarlas y sentirnos cada vez más en calma.</p>	<p>Expresión: Los niños ahora se convierten en pequeños científicos/artistas creando su frasco. Dependiendo del nivel de autonomía, la docente puede hacerlo en grupos pequeños con supervisión. Cada niño elige uno o dos colores de purpurina que le gusten (esto les da sentido de propiedad y control). Por turnos, van agregando su purpurina al frasco con ayuda: un adulto sostiene el frasco mientras el niño echa la cucharada de brillitos, otro vierte el agua (o la docente lo hace para evitar derrames excesivos). Si se trabaja en grupo, pueden turnarse roles: uno sostiene un embudo, otro echa la escarcha, otro revuelve con una cucharita.</p>	

Todos observan atentamente el proceso porque es llamativo. Al terminar de llenar y tapar cada frasco, llega el momento emocionante: agitar. La docente indica que todos agiten sus frascos (¡con tapa bien puesta!) y luego los coloquen frente a sus ojos. La clase entera se vuelve silenciosa y enfocada observando la danza de la purpurina dentro del agua. Durante esos segundos, la docente guía: “Veamos cómo poquito a poquito la brillantina cae... respiren como aprendimos mientras miran... ¿ya está más tranquilo el frasco? ¿y ustedes?”. Después, comentan: cada niño puede decir de qué color es su frasco y cuándo lo usaría: “Mi frasco es azul y lo voy a usar cuando esté bravo para calmarme”. La docente refuerza que pueden acudir a ese frasco cada vez que necesiten un tiempo de calma.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 14

Semana 3, sesión 8

Población	Estudiantes del grado Transición	Nombre de la actividad	Practicando soluciones para mis emociones	
Objetivo específico	Actividad	Procedimiento	Recursos	Tiempo
Practicar habilidades socioemocionales (reconocer y expresar) mediante la práctica guiada de situaciones reales.	¿Qué puedo hacer cuando estoy...? – Practicando cómo puedo transitar mis emociones.	<p>Descripción de la actividad:</p> <p>La docente propone pequeñas situaciones a modo de juego de roles. Utiliza muñecos, títeres simples o incluso a los mismos niños para “actuar” la escena, según prefieran. Por ejemplo, muestra un muñeco con cara llorosa y dice: “Este es Tomás. Tomás está frustrado porque no puede armar un rompecabezas y quiere tirarlo al piso”. O dibuja un emoticón enojado en una pizarra y relata: “María está muy enojada porque su amigo no quiso jugar con ella. Quiere gritar y empujar”. Tras plantear la situación, la docente pregunta: “¿Qué podría hacer</p>	<p>Títeres</p> <p>Teatrino</p> <p>Círculo de papel Contac.</p> <p>Dispositivo de sonido.</p>	45 min

Reforzar la capacidad de resolver de forma positiva momentos de enojo, tristeza, frustración o miedo implementando algunas herramientas de regulación vistas.

Tomás para sentirse mejor sin romper nada? ¿Cómo puede María manejar ese enojo?”. Recuerda a los niños las herramientas vistas: “Acuérdense del globo, o del frasco de la calma, u otras cosas que hicimos para sentirnos mejor”. Incluso tiene a mano objetos como un frasco de la calma de demostración, imágenes de respirar, abrazar, pedir ayuda, etc., dispuestos en una mesa llamada “mesa de las soluciones”, para que los niños visualicen opciones.

Play list de música relajante.

Hojas de colores.

Expresión

Los niños participan ofreciendo soluciones y dramatizando. Por ejemplo, un niño dice “¡Que Tomás pida ayuda a la profesora!”; la docente le propone que haga de Tomás y otra niña haga de profesora, representando la escena: Tomás (el niño) hace ademán de enfadarse con el rompecabezas, luego recuerda y dice “Profe, ¿me ayudas? Estoy frustrado”, y la “profe” acude a ayudarlo. Se aplaude la actuación y se destaca la solución positiva. Otra situación: “María enojada” – un niño hace de María poniéndose rojo de mentirita; otro niño sugiere “que use el frasco de la calma”, entonces ese niño le da un frasco (de juguete) al “María” actor, y juntos lo agitan y respiran hasta que María dice “Gracias, ya estoy más tranquila”. Se ensayan 2 o 3 situaciones dependiendo del tiempo, tratando diversas emociones (enojo, tristeza, miedo, frustración). Todos los niños tienen la oportunidad de involucrarse ya sea actuando en algún rol o aportando ideas desde sus asientos. A modo de cierre la maestra plantea una última situación, cada niño dibuja la solución que llevará al protagonista a volver a la calma, luego creando un círculo restaurativo los niños muestran sus dibujos y comparten la explicación de los mismos.

Cartuchera.

Tabla 15

Semana 3, sesión 9

Población	Estudiantes del grado Transición	Nombre de la actividad	Semáforo de las emociones	
Objetivo específico	Actividad	Procedimiento	Recursos	Tiempo
Facilitar la identificación del estado emocional del estudiante brindando una herramienta que le permita transitarla hasta llegar a la calma.	Conoce el semáforo de las emociones.	<p>Descripción de la actividad:</p> <p>Se crea un semáforo visible donde cada color tiene una acción determinada frente a las emociones o sentimientos de los infantes.</p> <p>Las instrucciones son socializadas a los infantes de la siguiente manera.</p> <p>Cuando mi cuerpo y mi mente se sientan enojados, confundidos o demasiado emocionados aplico las siguientes reglas del semáforo; con rojo (me detengo), amarillo (pienso) y verde (actúo). Los niños, al llegar o durante el día, colocan su nombre o una pinza en el color que representa cómo se sienten. Esto le da conciencia emocional y guía a la docente para intervenir.</p>	Cartulina de colores.	30 min
		<p>Expresión:</p> <p>La maestra lleva el semáforo a espacios de interacción libre como el momento del descanso, la merienda y espacios abiertos, de manera que las situaciones que se presenten ayuden a los niños a incorporar esta herramienta para su tránsito emocional.</p>	Papel bond.	
		<p>Para finalizar en una puesta en común se refuerza el uso del semáforo y el significado de cada color.</p>		

Fuente: elaboración propia.

Las sesiones de la semana tres, responden hacia el fortalecimiento de la habilidad de competencia social, según Bisquerra (2008), dicha capacidad fomenta la funcionalidad de las relaciones interpersonales saludables, en donde principios como el respeto, la comunicación y la resolución pacífica de conflictos deben sobresalir. Estas actividades promulgan el último paso para trabajar autorregulación emocional el cual es *I Solve* (yo soluciono), implica en gran medida hacerse responsable de lo que se siente, de sus reacciones cognitivas y comportamentales (Bailey, 2011).

La actividad de la sesión siete fue escogida con base en lo que expresa Siegel y Bryson (2011), quienes mencionan que las herramientas como respirar y contemplar son de constitución simple pero tienen la capacidad de integrar el cerebro racional y el emocional. La actividad de la sesión ocho, es pertinente en relación con lo que en su momento profesaba Bandura (1977), los niños tienen la capacidad de aprender nuevas cosas a partir del modelamiento. Vygotsky (1978), expresa que el juego social tiene la virtud de desarrollar competencias sociales en los infantes y esto se robustece con lo expresa Bisquerra (2011), en el cual expresa que el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales requiere experiencias repetidas y guiadas.

La actividad de la sesión nueve, es pertinente en el sentido de que, tal como menciona Bisquerra (2015), las actividades o estrategias de contenido visual permiten a los infantes la gestión integral de sus emociones. Jennings (2015), expresa que los recursos de índole visual y rutinas simples son de gran apoyo al proceso de fortalecimiento de la gestión emocional en el aula.

Tabla 16

Semana 4, sesión 10

Población	Estudiantes del grado Transición	Nombre de la actividad	Palabras amorosas que nos hacen felices	
Objetivo específico	Actividad	Procedimiento	Recursos	Tiempo
Conectar cuerpo y emoción a través del tacto.	Programemos nuestro día con frases amorosas.	Descripción de la actividad:		
		¿Qué es?		
		Los mantras son palabras, sílabas o frases que se repiten de forma consciente, ya sea en voz alta o mentalmente. Su origen se encuentra en tradiciones espirituales orientales, pero su uso se ha extendido como una herramienta para enfocar la mente, cultivar estados emocionales positivos y generar un ambiente conectado, calmado y respetuoso.	Cartulina.	
		¿cómo usarlo en el aula? Repetición: La clave está en la repetición constante y consciente. Puede ser al inicio de la jornada, después de un descanso, o en momentos de transición.	Imágenes alusivas	
		Ritmo y Tono: El tono de voz puede ser suave y uniforme, creando una atmósfera de tranquilidad. También se pueden recitar con un ritmo marcado para energizar al grupo.	Colores	30 min
		Participación: recitados por el profesor y repetidos por los alumnos, o incluso creados colectivamente. Visualización: Se pueden acompañar de una respiración consciente o una breve visualización relacionada con el significado del mantra.	Crayolas	
		Al inicio de la clase los estudiantes leen y hacen consciente un pequeño pero significativo mantra para el día, luego dibujan lo que significa para ellos y los	Cinta de enmascarar	

mantienen en un lugar visible de su mesa para que puedan recordarlo con intensidad y sentido.

Esta herramienta debe hacerse diariamente como un ejercicio inicial que dispone la mente y el cuerpo a la jornada escolar y las relaciones interpersonales variadas.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 17

Semana 4, sesión 11

Población	Estudiantes del grado Transición	Nombre de la actividad	Garabatos y colores para calmar la mente	
Objetivo específico	Actividad	Procedimiento	Recursos	Tiempo
		Descripción de la actividad:		
Conectar cuerpo y emoción a través del dibujo.	Mediante trazos libres como espirales, líneas y puntos, los niños dibujan favorece el transito emocional con estímulo táctil.	<p>La maestra inicia la mañana con el mantra del día. Al regresar del primer descanso de los niños, se inicia con música suave mientras se ubican en forma de círculo. Luego de ello, la maestra les comparte algunos materiales como hojas de colores y marcadores y les invita a realizar diferentes líneas, círculos y trazos utilizando colores de su preferencia (para este ejercicio se dan 5 minutos) como paso siguiente se pide a los niños que con los círculos, líneas y trazos creen un dibujo especial y personal. Como paso final se genera un espacio de reflexión en el cual los estudiantes comparten su dibujo y en qué pensaban al realizarlo, luego de ello la maestra motiva a los niños a usar este ejercicio para cuando se sientan invadidos por una emoción (tristeza, enojo, rabia, euforia entre otras) les indica que en una parte de su escritorio dejará la caja mágica en la que encontrarán hojitas blancas y de colores para cuando las necesiten, dibujar sin duda les ayudará a soltar esa emoción y poco a poco volverán a la calma, así mismo, hace énfasis en que antes de tomar la hoja debe</p>	<p>Hojas de colores.</p> <p>Hojas blancas.</p> <p>Marcadores de colores.</p> <p>Lápices.</p> <p>Colores.</p> <p>Caja mágica.</p> <p>Almohada</p> <p>Foamy moldeable.</p>	30 min

decirle a la profe sobre su necesidad para que la caja mágica pueda abrirse.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 18

Semana 4, sesión 12

Población	Estudiantes del grado Transición	Nombre de la actividad	El rincón de la calma	
Objetivo específico	Actividad	Procedimiento	Recursos	Tiempo
Ofrecer un espacio seguro para transitar emociones de bajo tono.	Construir el rincón de la calma.	Descripción de la actividad: Con ayuda de los estudiantes se crea un espacio dedicado a la regulación emocional personal. Para ello se acondiciona con cojines, peluches, libros cortos y tarjetas con ejercicios de respiración y se incorporan estrategias hechas en encuentros previos como botellitas de la calma, semáforo de emociones, modelados de emociones entre otros, también se crea un espacio con marcadores, hojas para favorecer la escritura y el dibujo desde las emociones del momento.	Semáforo de las emociones. Botellitas de la calma. Cojines.	30 min
		Expresión: Se plantea una puesta en común en la cual se contextualiza a los estudiantes sobre la importancia de este espacio, cómo, cuándo y por cuánto pueden estar en él.	Marcadores Cuentos Tarjetas guía de respiración. Manteles de picnic.	

Fuente: elaboración propia.

Las sesiones de la semana cuatro, están ligadas a lo que expresa Bisquerra (2008), habilidades para la vida y el bienestar, en la cual que hace relación a las capacidades para adquirir comportamientos, actitudes, habilidades y competencias para afrontar de manera efectiva los proyectos de vida y la cotidianidad.

Estas actividades se respaldan en lo que expresa Siegel y Bryson (2011), en que los niños necesitan espacios concretos para poder practicar la autorregulación, una habilidad que es transversal en la vida de las personas y que requiere ser fomentada desde tempranas edades atendiendo su relevancia para el funcionamiento efectivo en sociedad y por tanto, su práctica con asiduidad permite que se adhieran con mayor rigor en los patrones comportamentales de los infantes.

6.3 Implementación y Resultados de la Estrategia Pedagógica

6.3.1 Implementación

La implementación de la estrategia pedagógica inició sin contratiempos la semana del 15 al 19 de septiembre; donde se realizaron las actividades 1, 2 y 3 de la semana 1. Las actividades de la semana 2 se realizaron en la semana del 22 al 26 de septiembre; las actividades de la semana 3 se realizaron en los días comprendidos entre el 29 de septiembre hasta el 3 de octubre y la semana 4, sus actividades se realizaron en la semana del 6 al 10 de octubre. Se ejecutaron todas las actividades planificadas con la muestra de niños escogidas. En todas las actividades se hizo observación acerca del comportamiento y reacciones de los infantes con sintomatología asociada al TDAH, las cuales se presentan en la Tabla 19, 20, 21 y 22.

Tabla 19

Observaciones de la semana 1

Semana	Sesión	Nombre de la actividad	Observaciones realizadas
1	1	Conozcamos la historia del monstruo de colores	<p>En aras de favorecer la observación y el registro detallado, se utiliza un seudónimo para especificar a los estudiantes, los cuales son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estudiante A: Niño de cinco años y medio, quien disfruta de los juegos de fuerza y desplazamientos largos, le encantan los dinosaurios y los juegos de construcción, presenta inquietud motora, baja tolerancia a la frustración, dificultad en el sentido de propiocepción (coordinación motora y la precisión del movimiento con relación a los objetos del entorno); por tal motivo, suele caerse, resbalarse y chocarse con objetos y personas. Presenta dificultad para expresar sus emociones y en situaciones de desborde emocional requiere de acompañamiento prolongado por parte del adulto para lograr volver a la calma. • Estudiante B: Niña de seis años, disfruta conversar y compartir sus aventuras diarias, refleja ternura, y gran energía a lo largo de la jornada escolar. Presenta retos a nivel de sus dispositivos básicos de aprendizaje en especial, el control postural, concentración, memoria de trabajo, permanencia en las actividades y seguimiento de instrucciones. Con frecuencia y en medio de diversas actividades presenta impulsividad traducida en gritos constantes, desplazamiento por el salón de manera brusca y repetitiva. La estudiante le gusta interactuar con algunos de sus compañeros en algunos espacios; sin embargo, frente alguna situación negativa se le dificulta nombrar su emoción y pedir ayuda de sus profes, con frecuencia manifiesta sus sentimientos corriendo fuera del salón, recurre a los gritos o el llanto. • Estudiante Z: Niño de seis años, alegre, efusivo, con gran habilidad de expresión oral, presenta dificultad en el control corporal, freno inhibitorio, suele hacer sonidos graves y agudos durante la jornada, su permanencia en el aula, seguimiento de instrucciones, permanencia en las actividades no corresponden a su edad cronológica. En el desarrollo de sus relaciones interpersonales suele tener situaciones poco favorables con sus compañeros debido a que con frecuencia juega sin medir su fuerza, se le dificulta respetar las reglas del juego y expresar con palabras sus emociones en especial la de bajo tono, lo que produce que frente a una situación se detone y tenga reacciones impulsivas (golpes) lo que ha producido en algunos de sus compañeros neurodivergentes rechazo en el juego libre o trabajo en equipo. • Estudiante Y: Niño de 6 años, quien disfruta de los abrazos sentidos, la pintura y el dibujo, con gran habilidad de pensamiento lógico matemático, a quien le interesa de sobremanera la tecnología, los video juego entre otros. Dentro de sus retos a nivel corporal muestra gran necesidad de estímulo oral, por tanto, suele morder objetos constantemente, bajo desarrollo del sentido de propiocepción y freno inhibitorio, se le dificulta

		<p>nombrar e identificar sus emociones en especial aquellas de bajo tono por lo que suele desbordarse en llanto cuando algo no sale como lo espera.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Los infantes dentro de la experiencia reconocen que hay días en los cuales podemos estar indispuestos y confundidos por situaciones que hacen que nuestro humor cambie de repente, al mezclarse las emociones en el cuerpo hace que se expresen muchos colores a la vez (alegría, tristeza, rabia, miedo y calma). ▪ Se observan distracciones en los infantes. Necesitan recordatorios verbales o gestuales para reorientar su atención ▪ El movimiento corporal (inquietud, balanceo, manipulación) disminuyó durante la visualización de los colores y las emociones. ▪ La mayoría de los estudiantes al final de la actividad logran nombrar o señalar correctamente las emociones asociadas a los colores, contextualizando el ejercicio al compartir situaciones en las que se han sentido de cierta manera y como lograron solucionarlo.
2	Los señores círculos de las emociones	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los infantes reconocen que el modelo visual de la rueda de colores puede ser usado para expresar sus sentimientos por medio de emociones básicas, teniendo en cuenta su intensidad. ▪ Estudiante Z tuvo dificultad inicial, necesitó una guía visual concreta para comprender las instrucciones y comprenderlas, con esta acomodación logró disfrutar de la actividad, en especial la interacción con el material didáctico propuesto en contraste con el modelado de expresiones físicas de algunas emociones. ▪ Se observa como utilizaron las texturas para expresar emociones de alta intensidad (Rabia, Miedo, alegría) incluyendo características en cejas, ojos y labios de acuerdo con cada caso. ▪ Los estudiantes Y-Z presentaron dificultad al cambiar de un color a otro (Ej. Pasar del amarillo intenso al azul leve), debido a su rigidez emocional. ▪ A los infantes se les asignó diferentes texturas o grosores a sentimientos relacionados (Ej. Terror- alto en el centro vs. Miedo- bajo en el borde) con lo cual se promueve la identificación y expresión verbal de emociones. ▪ Al finalizar algunos estudiantes lograron nombrar dos o más grados de una misma emoción.
3	El movimiento de las emociones	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Actividad de expresión corporal y dramatización que ayuda a los infantes a conectar sus sentimientos internos con el movimiento físico. ▪ El objetivo es que los niños identifiquen cómo se siente la emoción en su cuerpo y utilicen el movimiento como un canal seguro para la descarga y expresión de su energía emocional. ▪ La consigna de representar la rabia (movimiento fuerte) o la alegría (salto, ¿carrera) permitió una descarga motriz efectiva. ▪ Qué tan rápido logró el infante pasar del movimiento intenso (Rabia) a la inmovilidad/lentitud (Calma) ▪ La mayoría de los estudiantes señalaron el lugar del cuerpo donde "siente" la emoción mientras se mueve, teniendo en cuenta sus particularidades. ▪ El estudiante A, pudo seguir las instrucciones de movimiento según la música o la voz de la guía

-
- Qué tan bien manejó los momentos de pausa o las esperas entre una emoción y otra.
 - Un estudiante neurotípico tuvo una situación en la que mientras bailaba se tropezaba con otro de sus compañeros (estudiante Z), lo cual produce en él enojo y frustración expresada en gritos e impulsos físicos.
-

Fuente: elaboración propia.

De la semana 1, se realizan las siguientes conclusiones:

1. Se analizó la manifestación de la energía motriz durante la tarea dirigida. En la actividad "El Monstruo de Colores", el infante Y demostró una necesidad intrínseca de activación corporal (hiperactividad). Sin embargo, se observó que el foco de la consigna artística (trazar la emoción) sirvió como un dispositivo de canalización. La energía, en lugar de dispersarse en la deambulación, fue redirigida hacia la acción con propósito sobre el soporte gráfico, logrando así una descarga motriz funcional para la tarea. Esto sugiere que el arte actúa como una válvula de escape productiva, modulando la hiperactividad.
2. Se evaluó la capacidad de los infantes para inhibir respuestas impulsivas ante un estímulo aversivo. Al modelar el "Círculo de Emociones", el infante Z experimentó una frustración evidente ante el fallo del material (Esponjas húmedas). En lugar de manifestar la impulsividad mediante una acción disruptiva (lanzar el material o agresión verbal), el infante utilizó la manipulación de temperas como mecanismo de contención, logró externalizar la intensidad emocional (la rabia) a través de la fuerza motriz, sin ejecutar la acción impulsiva destructiva. Además, frente a la situación de tropezarse con un amigo, requirió del acompañamiento constante de la maestra para identificar su emoción, que le producía y practicar estrategias de respiración para volver a la calma, dicho ejercicio tomó varios minutos.

3. Se concluye que la actividad de movimiento de emociones fue la herramienta más útil para la autorregulación; ya que, valida la necesidad de movimiento y la transforma en una habilidad de control corporal consciente. Se debe continuar reforzando la flexibilidad cognitiva mediante la creación artística de "emociones mixtas" (combinando colores y movimientos) para ir más allá de las emociones básicas.

Tabla 20*Observaciones de la semana 2*

Semana	Sesión	Nombre de la actividad	Observaciones realizadas
	1	Aprendemos a expresar lo que sentimos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se observan algunos movimientos de sus compañeros y distractores como objetos que desviaron la atención del infante A, su enfoque máximo de atención fue 2 minutos. ▪ El infante A, se movió en su asiento inclinando la cabeza de lado a lado se levantó e interrumpió la actividad. ▪ El infante A, interrumpió al títere al responder antes de que se terminara la pregunta con respuestas poco entendibles. ▪ Los docentes observan como los participantes B, Z e Y, expresan emociones con las marionetas que les son prestadas. Ej. Si un niño(a) representa el enojo, la observación se centra en como actuaría la marioneta para ayudarlo por medio de la respiración o pedir ayuda, en lugar de solo gritar.
2	2	Caras emocionales con plastilina	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La docente mientras circula por el aula, observa tanto la interacción socioemocional del infante A. (Lo que dicen cada niño(a), si se frustran, cómo nombran las emociones) como el proceso motor (cómo amasan, si les tiemblan las manos y la precisión de los detalles al moldear con plastilina. ▪ El infante A, muestran dificultades notables y necesita asistencia o modelado directo para ejecutar las instrucciones que se les asignan. ▪ Las expresiones faciales modeladas del infante B, están acorde con la emoción nombrada (bocas hacia abajo para tristeza, ceño fruncido para enojo) al imitarlas con su propio rostro.
	3	La orquesta de las emociones	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La exploración y la expresión de las emociones mediante el sonido y la música asocian ritmos, intensidades y timbres con distintos estados emocionales; además, fomenta la escucha activa y la colaboración en grupo al hacer música juntos. ▪ El infante Y, respeta su turno para intervenir o permanece en silencio cuando no es su momento, sin interrumpir el normal desarrollo de la actividad la orquesta de las emociones.

-
- Los infantes A, B, Z e Y, participan ajustando su ritmo/intensidad en respuesta a lo que otros miembros de la "orquesta" están tocando al describir las características de cada uno de los instrumentos (un tambor pequeño, maracas, campanillas, un xilófono y un palo de lluvia).
-

Fuente: elaboración propia.

De la semana 2, se llegan a las siguientes conclusiones:

1. Se logra observar al infante A en la actividad ‘teatro de marionetas’, cómo reacciona a una emoción clara del títere cuando este se encontraba triste. Asimismo, logró identificar la emoción al expresar sonidos de pena, en su rostro preguntando si estaba bien, se mostró impaciente al conflicto de emociones que presentaba el títere, al poder ayudarlo o explicarle como resolverlo, su interacción con el títere fue en lazos de tiempo muy corto 1 a 2 segundos. Hubo un momento de interés y conexión. Se quedó completamente quieto y atento cuando el títere habló de su animal favorito logrando captar su atención.
2. Se evidencia que el infante B dentro de la actividad ‘Teatro de marionetas’, identifica y nombra la emoción que está sintiendo la marioneta de forma clara, imita las emociones que la marioneta simula como respirar profundo, pedir ayuda y el mismo decide alejarse y pedir ayuda de la maestra para contar como mecanismo de regulación positiva. Constantemente expresa lo que siente y necesita sin agredir a sus demás compañeros. Ej. Se siente enojado porque necesita un abrazo o compañía.
3. Se acompaña al infante Z, ya que presenta periodos cortos para mantenerse dentro de la actividad ‘Teatro de marionetas’, el cual requiere apoyo de la docente que orienta el desarrollo de la actividad. Z es capaz de nombrar la emoción que está sintiendo en el momento, intentando demostrarla durante el proceso del modelado. Al observar otros modelos nombra correctamente la emoción representada por otro compañero.

4. El infante Y, se caracteriza por ser capaz de modelar, estirar, unir y dividir la plastilina utilizando pinza fina y movimientos controlados, mantiene la atención y el esfuerzo en la tarea hasta finalizar o alcanzando todos los pasos que se orientaron dentro de la actividad. Por último logra representar detalles claves de la expresión como (cejas, boca, ojos) que transmiten la emoción de forma clara.
5. Cada uno de los infantes A, B, Z e Y, participan en la creación de la ‘pieza emocional’ grupal al bajar el volumen de su tambor cuando el compañero empezó a tocar el xilófono suavemente para representar la calma; se logró una expresión grupal coherente de la emoción al diferenciar qué emoción resultó más fácil /difícil de representar musicalmente para el grupo y como pudieron superar uno a uno los incidentes.

Tabla 21*Observaciones de la semana 3*

Semana	Sesión	Nombre de la actividad	Observaciones realizadas
3	1	Frasco de la calma	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El ‘Frasco de la Calma’ es una herramienta muy efectiva dando seguimiento a la continuidad del ejercicio (inicio-fin); puedan comprender uso, se apersonen de él como una herramienta para transitar sus emociones. ▪ Lograr que cada uno de los participantes A, B, Y e Z, usen el frasco de la calma como una herramienta personal y útil con actitud positiva en el tránsito de sus emociones. ▪ Nos centramos en cómo los infantes A, B, Y e Y encuentran relación entre el movimiento del frasco y su estado emocional ‘las emociones intensas se asientan con el tiempo’ y en el proceso de observación como camino hacia la calma. ▪ Los infantes A, B, Y e Z, describen correctamente el proceso de ‘caída’ de la escarcha como un proceso natural que toma tiempo, asociándolo con el concepto de que su mente o cuerpo se calma.

2	Practicando soluciones para mis emociones	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Acompañamos en cada infante A, B, Z e Y, la capacidad de resolver de forma positiva momentos de enojo, tristeza, frustración o miedo implementando algunas herramientas de regulación emocional, vistas en cada de las estrategias planteadas a trabajar por sesiones. ▪ Los infantes Z e Y, muestran un cambio físico evidente después de la regulación emocional por medio de la relajación de los hombros, baja el tono de voz y retorno a estados de calma. ▪ Los infantes A y B, comunican su sentir de manera clara; ya estoy más tranquilo, ahora puedo seguir, me siento mejor.
3	Semáforo de las emociones	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El infante B, asocia dibujos que muestran la conexión entre la emoción y lo que representa cada color dentro del semáforo. ▪ El infante Y, describe la conducta que ocurre cuando el semáforo simula estar en color amarillo, que indica parar y pensar. ▪ El infante Z, por medio de sus garabatos anota el resultado final de la actividad del semáforo al ser aplicada en espacios de libre esparcimiento (el parque de juegos) al pensar en la siguiente situación puedo negociar un juguete en vez de arrebatarlo aplicando las reglas del semáforo de las emociones: con rojo (me detengo), amarillo (pienso) y verde (actúo).

Fuente: elaboración propia.

De la semana 3, se puede llegar a las siguientes conclusiones:

1. Al participar, el infante A verbaliza y demuestra para qué situación emocional usará el frasco (lo usa cuando me enojo), al describir o señalar correctamente cómo el movimiento de la escarcha imita lo que pasa en su mente/cuerpo (la escarcha que se mueve es mi enojo/mente agitada). Para finalizar abrazo su frasco y dijo que lo pondría junto a su cama para la hora de dormir.
2. El infante B, identifica la acción necesaria (esperar/respirar) mientras la escarcha se asienta (cuando caen las partículas, el participante se calmó); muestra interés y sigue los pasos en la creación de su frasco más allá de la simple motricidad, explica y simula correctamente el uso del frasco (agitarlo, observarlo y esperar).
3. El infante Z, identifica correctamente su emoción y elige una herramienta de regulación pertinente (su frasco de la calma para frustración). Aplica la herramienta elegida siguiendo los pasos aprendidos y con el enfoque adecuado realizando 3 respiraciones

profundas con concentración, esperando a calmarse para dejar de sentir rabia u enojo en segundos; se observa una disminución de la intensidad emocional inicial.

4. El Infante Y, levanta la mano y pide su turno al contar que ha sentido emociones de alta intensidad como la ira, el pánico y se detiene al asociarlo con el color rojo que sabe está indicando peligro en sus emociones. Se le dificultad entender que debe hacer o a quienes pedir ayuda ante una emoción intensa, detiene su acción sin buscar precauciones para seguir en la gestión de esta emoción. Del último color que representa el semáforo como el verde (actuar), se observa un choque en la regulación sin lograr transitar hacia la calma.

Tabla 22

Observaciones de la semana 4

Semana	Sesión	Nombre de la actividad	Observaciones realizadas
4	1	Palabras amorosas que nos hacen felices	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Durante el encuentro y al ubicarse en el círculo para iniciar con lo propuesto, la mayoría de los estudiantes lograron mantenerse dispuestos, disfrutaron del mantra ‘Hoy es un día hermoso, para disfrutarlo activaré mis sentidos escucharé, observaré y compartiré mis valiosas ideas y pensamientos’; mientras repetían el mantra masajeaban sus manos con crema lo que resultó una experiencia diferente para ellos, la cual logró captar su atención. En este primer momento los estudiantes A, B e Y, lograron mantener enfocada su atención en el ejercicio, en contraste, el estudiante Z no lograba conectarse con el ejercicio generando en él frustración pues en el momento de escuchar las indicaciones emitía sonidos, se desplazaba de un lugar a otro en el círculo e intentaba conversar con sus amigos. Además la textura de la crema le resultaba poco agradable lo cual hizo que la rechazara. Debido a ello se hicieron ajustes, en la ubicación del estudiante en el círculo permitiendo que se acostara mirando el adulto con el fin de que esta postura le permitiera estirarse y sentirse cómodo, en ocasiones mientras se hablaba la maestra masajeaba la espalda del estudiante para ayudar a relajar su cuerpo y favorecer la atención de lo que escuchaba, así mismo, se reemplazó la crema por una tela (con textura suave) para que realizara el ejercicio lo cual lo motivó y permitió que disfrutara de este momento.

2 Garabatos y colores
para calmar la mente

-
- Para el segundo momento de la actividad en la cual los estudiantes dibujan de manera personal y espontanea lo que para cada uno significa el mantra del día, notamos que al ofrecer materiales variados (marcadores, colores, crayones) los niños lograron motivarse a realizar el ejercicio con disposición. Los estudiantes Y e Z requirieron acompañamiento constante para lograr terminar su dibujo y ubicarlo en la mesa.
 - Se observaron comportamientos y actitudes positivas por parte de los estudiantes (A, B, Y, Z) al compartir con mayor tranquilidad el material, lograron utilizar sus palabras para pedir prestado a sus amigos, esperaron el turno para hacer uso de algunos elementos teniendo en cuenta que estaban ubicados en cajitas comunitarias (puestas con el fin de ver como interactuaban con el material y sus compañeros). En este aspecto, el estudiante Y requirió de acompañamiento para verbalizar sus necesidades sin rapar o quitar el de sus compañeros de manera inesperada.
 - Al finalizar la jornada, en el momento de reflexión los estudiantes lograron compartir sus experiencias del día con alegría, los estudiantes A, B, Y e Z comparten sus experiencias teniendo en cuenta el turno conversacional con mayor tranquilidad, al preguntar ¿Qué puedes hacer mejor mañana?, el estudiante Z dice ‘Mañana respiraré cuando me sienta furioso’ lo cual conectó con lo experimentado al inicio de la jornada.
 - En general los estudiantes expresaron vivencias positivas durante el día, se llevaron el dibujo relacionado al mantra para compartirlo y aplicarlo en casa con sus familiares.
-
- Al inicio de la actividad los estudiantes se sintieron un poco extrañados ante la solicitud de hacer trazos primarios y garabatos, pues debido a su proceso académico resultó poco usual, sin embargo, todos realizaron la actividad con gran disfrute. Para el momento de crear un dibujo con los trazos creados anteriormente, los estudiantes A y Z requirieron acompañamiento debido a que manifestaban no tener ideas para hacerlo (debido a la necesidad de fortalecer dispositivos básicos como control postural, atención y permanencia en las actividades). Entonces el estudiante A se balanceaba en su silla y el estudiante corrió por el salón en distintas direcciones, por tanto, la maestra guio el dibujo a través de la siguiente instrucción: hay dibujos ocultos dentro de estos trazos, vamos a descubrirlos, observa esta línea, ¿qué objetos o cosas tienen este tipo de líneas? En cuanto los estudiantes respondían se indicaba elegir uno de sus favoritos y los estudiantes continuaban de esta forma con sus dibujos.
 - En el momento de reflexión en el cual cada estudiante mostró su dibujo especial, los estudiantes expresaron detalles de su dibujo, algunos dieron razones del por qué lo crearon de cierta manera, otros incluso narraron historias basadas en los elementos de su dibujo, fue un compartir de emociones y sentimientos valioso en donde se evidencia el progreso de los niños frente a la escucha activa de sus pares, expresión de emociones de forma oral y mayor apertura para compartir con los otros. Los estudiantes A, B, Z, Y lograron disfrutar de la actividad con gran agrado, se hicieron ajustes posturales para los estudiantes Y e Z. Al estudiante Y se le proporcionó un poco de foamy moldeable para que mientras lo manipulaba con las manos pudiera escuchar a
-

		<p>sus compañeros; al estudiante Z se le entregó un cojín indicándole que se sentara cruzando las piernas y sobre ellas tendía la almohada especial, que al sentir emoción la sujetara con fuerza y luego la ubicaría nuevamente sobre sus piernas) para canalizar sus emociones y energía y favorecer su atención durante esta experiencia.</p>
3	El rincón de la calma, un lugar seguro	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Durante la actividad se observó el trabajo en equipo como herramienta importante para beneficios en colectivo. ▪ Se evidencio gran compromiso por parte de los niños en la actividad asumieron el rol asignado dentro de la construcción del rincón de la calma. ▪ Los estudiantes estuvieron motivados durante la actividad, algunos de ellos compartieron frases llenas de alegría y emoción como “Hoy es el mejor día” “Es mi día favorito”. ▪ La construcción del rincón de la calma puso en evidencia el desarrollo de habilidades sociales y emocionales en los estudiantes neurotípicos y neurodiversos. ▪ La función de este espacio “Rincón de la calma” es fortalecer el reconocimiento de emociones y el manejo de herramientas que de manera consciente le permitan al estudiante transitar sus emociones y regresar a la calma.

Fuente: elaboración propia.

De la semana 4, se resalta en gran medida la sesión 3; la cual, la actividad de cierre estuvo cargada de alegría y generosidad, los estudiantes estuvieron felices durante ella; donde, se pudo crear un espacio seguro para expresar y transitar sus emociones y generó en los infantes gran expectativa e ilusión. La actividad se realizó con el aporte de cada estudiante, como primer momento se creó un diseño inicial (dibujo) en el tablero en la cual las opiniones y sugerencias de los niños dieron forma y sentido a esta actividad. Como paso siguiente se crearon grupos especializados potenciando el trabajo colaborativo por un bien común, cada grupo especializado tenía una misión dentro de la creación del rincón de la calma (ubicar las botellitas de la calma creadas en clases anteriores, publicar los dibujos especiales pegándolos en la pared especial, ubicar 10 cuentos favoritos en la repisa, decorar el espacio con los títeres y monstruos de colores, traer los manteles de picnic, la cajita mágica, marcadores y crayolas entre otras asignaciones); lo cual, generó en ellos un compromiso importante, al interior de cada grupo se delegaban ciertas tareas dadas por el capitán grupal (las tareas fueron socializadas a cada capitán para que el grupo tuviera claridad).

Sin lugar a duda, el resultado fue mejor de lo que los niños esperaban y el equipo interventor. Al terminar cada equipo, todos fueron a descanso, espacio en el que la profesora ultimó detalles. Para el regreso de los estudiantes los niños cortaron una pequeña cinta en señal de inauguración y observaron lo creado. A modo de cierre los estudiantes se ubicaron en el rincón de la calma espacio en el que socializaron los acuerdos para su uso y se escribieron para que los niños lo tengan presente, a continuación, son compartidos:

- Para ir al rincón de la calma debo conversar con mi maestra.
- Tiempo estimado de permanencia 3 a 5 minutos teniendo en cuenta las indicaciones de la maestra.
- Ordenar los elementos del rincón que use.
- Los elementos del rincón de la calma deben permanecer en él, no trasladar a otros espacios del salón.

Los estudiantes escribieron su nombre debajo de los acuerdos en señal de su conocimiento y compromiso.

Los estudiantes A, B, e Y lograron realizar su tarea dentro de los equipos especializados, ellos estaban muy emocionados con el proceso y con el resultado, fue gratificante ver como en medio de la actividad usaban la respiración o la botellita de la calma para sentirse tranquilos, esto habla de un proceso de reconocimiento de emociones e incorporación de herramientas para transitarlas. El estudiante Z requirió en una ocasión mediación del adulto para solucionar una situación puntual en la que uno de sus compañeros y él querían ordenar un mismo objeto, por tanto, se hizo el acompañamiento para lograr un acuerdo entre ellos. Es importante resaltar que, aunque se presentó la situación para el estudiante Z, pudo nombrar su emoción, verbalizar su versión de lo sucedido y ayudar a la construcción de la solución, esto nos permite ver un gran avance a nivel de reconocimiento emocional, seguimiento de herramientas para transitarlas y aportes para solucionar situaciones cotidianas.

Este espacio de creación termino con gran alegría, abrazos e ilusión, la creación del rincón de la calma es una estrategia importante para los niños en esta etapa y para los profes si es usada con consciencia y teniendo en cuenta las características y necesidades de cada grupo.

6.3.2 Resultados de la Estrategia

6.3.2.1 Fichas de Observación.

Tabla 23

Crterios para el proceso de observación

Categorías para observar	Indicadores	Conductas esperadas
1. Conciencia emocional	1.1 Durante actividades grupales, el infante al menos nombra dos emociones básicas de sí mismo en el lapso de tiempo de la observación.	<p>Cumple Dice frases tales como “estoy triste por...” o “estoy feliz porque...”</p> <p>Cumple parcial Dice frases como “estoy bien/mal” sin precisar la emoción</p> <p>No cumple No responde o cambia cuando se le indaga como se siente</p>
	1.2 En una dinámica de interacción grupal, el infante identifica correctamente al menos dos emociones expresadas por alguno de sus compañeros en el lapso del proceso de observación	<p>Cumple Señala que un compañero está triste, enojado, feliz...</p> <p>Cumple parcial Reconoce una emoción pero de manera dudativa “creo que está...”</p> <p>No cumple</p>

		No logra identificar emociones de sus compañeros a pesar de ser muy evidente
		Cumple Responde con conductas empáticas tales como ayudar, preguntar, consolar
	1.3 En una situación real o simulada de malestar de un compañero, el infante logra manifestar una conducta empática.	Cumple parcial Llega a mostrar algún intento de empatía, como mirar, acercarse o preguntar a otros
		No cumple No manifiesta ningún tipo de conducta empática ni responde a la emoción ajena
		Cumple Responde de manera coherente señales no verbales, como ceder el turno, detenerse, sonreír como respuesta
	1.4 Durante juegos o actividades dirigidas, los infantes responden adecuadamente ante señales no verbales de sus compañeros en al menos dos oportunidades durante el lapso de la observación	Cumple parcial Reconoce algunas señales pero su respuesta no es tan coherente o requiere ayuda
		No cumple No logra interpretar ni responder ante esas señales emocionales
2. Ordenación emocional	2.1 Durante actividades grupales, el infante logra calmarse y continuar una tarea después de experimentar una situación de frustrante una vez en el lapso de la observación	Cumple Ante un desacuerdo, logra esperar su turno o busca la ayuda del docente sin golpear o gritar
		Cumple parcial Reacciona de manera impulsiva pero se calma ante el recibimiento de una corrección
		No cumple Actúa de forma impulsiva como golpear, gritar o romper cosas y no se calma fácilmente
	2.2 En una situación conflictiva con sus compañeros, el infante evita responder de manera impulsiva al menos dos veces durante el proceso de observación	Cumple Estando triste o enojado, acepta jugar, cantar u otra actividad para mejorar su estado de ánimo
		Cumple parcial

		Muestra resistencia para el cambio emocional, pero con insistencia logra cambiar de actividad No cumple Rechaza cualquier propuesta y se mantiene el estado de ánimo negativo
	2.3 En el transcurso de una actividad lúdica, el niño acepta orientación y logra pasar de un estado emocional negativo a uno positivo al menos una vez en el lapso de la observación	Cumple Realiza alguna acción de autorregulación, como alejarse, respirar, pedir ayuda, entre otros Cumple parcial Intenta alguna estrategia, pero la abandona o requiere ayuda para completarla No cumple No utiliza estrategia alguna y no logra seguir con la actividad
	2.4 Ante una situación de tensión, el infante realiza alguna estrategia para el transitar sus emociones al menos en dos oportunidades durante el proceso de observación	Cumple Ante un desacuerdo, logra esperar su turno o busca la ayuda del docente sin golpear o gritar Cumple parcial Reacciona de manera impulsiva pero se calma ante el recibimiento de una corrección No cumple Actúa de forma impulsiva como golpear, gritar o romper cosas y no se calma fácilmente
3. Armonía y autonomía emocional	3.1 Durante las actividades escolares, del proyecto u otras, el infante realiza sus tareas sin dudar ni buscar aprobación constante en al menos dos o más ocasiones en el lapso de la observación	Cumple Inicia y desarrolla actividades sin esperar aprobación o inseguridad Cumple parcial Empieza una actividad, pero requiere validación constante o muestra dudas No cumple Abandona o es renuente a participar en la actividad
	3.2 Ante una situación que requiera elegir, el infante decide sin vacilación y mantiene su decisión en al menos dos o más veces en el periodo de observación	Cumple Ante una elección lo hace rápidamente y lo sostiene Cumple parcial

	<p>Elige con vacilación o cambia de parecer varias veces</p> <p>No cumple</p> <p>Evita decidir o requiere que alguien más elija por él</p>
<p>3.3 Tras experimentar un error o una pérdida, el infante logra retomar la actividad o intenta nuevamente la tarea en al menos dos o más ocasiones en el periodo de observación</p>	<p>Cumple</p> <p>Tras perder o equivocarse, opta por una actitud de volver a intentar y continua sin contratiempos</p> <p>Cumple parcial</p> <p>Ante el error o equivocación, se frustra o enoja, pero con ayuda vuelve a la actividad</p> <p>No cumple</p> <p>No sigue la actividad y puede llorar o enojarse</p>
<p>3.4 El infante al inicio de una tarea o juego se integra y participa sin necesidad de insistirle en al menos dos o más ocasiones en el periodo de observación</p>	<p>Cumple</p> <p>Se incorpora a las actividades con entusiasmo sin llamarlo varias veces</p> <p>Cumple parcial</p> <p>Inicia la actividad, pero necesita estímulos para continuar</p> <p>No cumple</p> <p>No se involucra, incluso con la asistencia de un adulto</p>
<p>4. Competencia social</p> <p>4.1 Durante actividades grupales o juegos, el infante mantiene interacciones respetuosas (hablar sin agredir, escucha, atiende, comparte) en al menos dos o más ocasiones en la observación</p>	<p>Cumple</p> <p>Comparte, conversa de forma respetuosa y participa en grupo sin agredir</p> <p>Cumple parcial</p> <p>Interactúa de manera positiva pero ocasionalmente interrumpe o discute</p> <p>No cumple</p> <p>Se aísla o interactúa con agresividad</p>
<p>4.2 En dinámicas de grupos, el infante espera su turno y sigue las reglas previamente acordadas en al menos dos o más actividades en el periodo de observación</p>	<p>Cumple</p> <p>Espera turnos, sigue reglas e instrucciones sin recordatorios</p> <p>Cumple parcial</p>

	<p>A veces respeta turnos, algunas reglas e instrucciones</p> <p>No cumple</p> <p>Interrumpe constantemente y no respeta turnos ni reglas</p>
<p>4.3 Durante actividades en grupo, el infante colabora compartiendo materiales o cumpliendo roles en dos o más oportunidades en el periodo de observación</p>	<p>Cumple</p> <p>Colabora en el grupo, comparte materiales y cumple su rol</p> <p>Cumple parcial</p> <p>Coopera solo cuando se le insiste y en ciertos ratos se aparta</p> <p>No cumple</p> <p>Se niega a participar e interfiere negativamente en la actividad</p>
<p>4.4 Ante un desacuerdo con un compañero, el infante a través del diálogo resuelve la situación o busca ayuda de un adulto en al menos dos o más situaciones durante la observación</p>	<p>Cumple</p> <p>Negocia o pide ayuda a los adultos ante los desacuerdos</p> <p>Cumple parcial</p> <p>Intenta dialogar, pero termina recurriendo a gritos o llanto</p> <p>No cumple</p> <p>Responde con agresión física o verbal ante los conflictos</p>
<p>5. Habilidades para la vida y bienestar</p> <p>5.1 Durante actividades grupales o juegos, el infante mantiene interacciones respetuosas (hablar sin agredir, escucha, atiende, comparte) en al menos dos o más ocasiones en la observación</p>	<p>Cumple</p> <p>Comparte, conversa de forma respetuosa y participa en grupo sin agredir</p> <p>Cumple parcial</p> <p>Interactúa de manera positiva pero ocasionalmente interrumpe o discute</p> <p>No cumple</p> <p>Se aísla o interactúa con agresividad</p>
<p>5.2 En dinámicas de grupos, el infante espera su turno y sigue las reglas previamente acordadas en al menos dos o más actividades en el periodo de observación</p>	<p>Cumple</p> <p>Espera turnos, sigue reglas e instrucciones sin recordatorios</p> <p>Cumple parcial</p>

	<p>A veces respeta turnos, algunas reglas e instrucciones No cumple Interrumpe constantemente y no respeta turnos ni reglas</p>
<p>5.3 Durante actividades en grupo, el infante colabora compartiendo materiales o cumpliendo roles en dos o más oportunidades en el periodo de observación</p>	<p>Cumple Colabora en el grupo, comparte materiales y cumple su rol Cumple parcial Cooperera solo cuando se le insiste y en ciertos ratos se aparta No cumple Se niega a participar e interfiere negativamente en la actividad</p>

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 24, 25, 26 y 27, se muestran los registros realizados a través de la ficha de observación en las distintas semanas; es importante aclarar que en la casilla de los indicadores, los números sustituyen los indicadores que se presentan en la Tabla 22; Asimismo, la calificación dada ‘Sí’, ‘Parcial’ o ‘No’, depende si se cumple las conductas esperadas que también se propone en la anteriormente mencionada. El escoger ‘Sí’, ‘Parcial’ o ‘No’, se vincula con el cumplimiento o sobrepaso del criterio, cumplimiento ocasional o incompleto del criterio o no se evidencia el criterio, de manera respectiva.

Tabla 24

Operacionalización de la ficha de observación semana 1

Fecha y tiempo de observación	Contexto de observación	Indicadores	Observación			Evidencia o comentarios	Adaptaciones inclusivas observadas
			Sí	Parcial	No		

<p>19 de septiembre de 2025</p> <p>Desde las 08:00 A. M., hasta las 08:45 A. M.</p>	<p>Semana 1, Sesión de intervención 3</p>	1.1		X	La mayoría de los estudiantes neurotípicos logran identificar diversas emociones con la música y exteriorizarlas. En el caso de los estudiantes con sintomatología asociada a TDAH se les dificulta identificar y expresar lo que sienten.	<p>Se selecciona música sin letra para centrar la atención de los estudiantes en la melodía.</p>	
		1.2		X	En general se les dificulta interpretar los gestos y lenguaje no verbal de sus pares, lo cual no permite que puedan identificar emociones en otros.		
		1.3	N/A	N/A	N/A		No se observa de acuerdo con el enfoque de la estrategia.
		1.4	N/A	N/A	N/A		No se observa de acuerdo con el enfoque de la estrategia.
		2.1			X	Durante el espacio de movimientos que evocan emociones, uno de los estudiantes tuvo una situación en la que mientras bailaba se tropieza con otro de sus compañeros (estudiante Z), lo cual produce en él enojo y frustración expresada en gritos e impulsos físicos.	<p>Frente a la situación la maestra hace contención, luego de ello proporciona un espacio tranquilo y a solas dando ciertos minutos de respiración guiada. Luego invita al niño a describir la situación y cómo se sintió (reconocimiento de emociones) lo invita a respirar y lo incluye nuevamente a la actividad.</p>
		2.2			X	Tener en cuenta el anterior comentario.	
		2.3			X	En un primer momento. Algunos estudiantes neurotípicos y los estudiantes con presunción de diagnóstico (TDAH) se les dificulta escuchar y adaptar sus movimientos y expresiones de acuerdo con la música.	
		2.4	X			Los estudiantes no han adquirido herramientas que le permitan transitar sus emociones y volver a la calma.	
		3.1			X	La mayoría de los estudiantes requieren acompañamiento constante en la dinámica de la clase. En relación con los niños con rasgos de TDAH se evidencia dificultad para permanecer en la actividad durante más de tres minutos.	<p>Debido a la necesidad se establecen pausas y cambios musicales para enfocar a los estudiantes con rasgos de TDAH y lograr el disfrute de la propuesta.</p>
		3.2			X	En la manifestación de sus emociones tienden a replicar lo que algunos compañeros ya han expresado.	
		3.3			X	La mayoría de los estudiantes suelen transitar sus emociones con tranquilidad y tomarse un tiempo corto para ello. No obstante, en el caso del estudiante con presunción de TDAH (Z) que tuvo la situación con el niño neurotípico, le tomo tiempo prolongado para identificar su malestar, su emoción y transitarlo.	
		3.4			X	La mayoría de los estudiantes se mostraron dispuestos para los espacios dispuestos, no obstante, los estudiantes con rasgos de TDAH requirieron más tiempo para sentirse en confianza y disfrutar de la estrategia.	
		4.1			X	La mayoría de los estudiantes logra relacionarse con tranquilidad, sin embargo, se presenta la situación anteriormente mencionada.	<p>Frente a la situación la maestra hace contención, luego de ello proporciona un espacio tranquilo y a solas dando ciertos minutos de respiración guiada. Luego invita al niño a describir la situación y cómo se sintió</p>
		4.2			X	A algunos estudiantes neurotípicos y con rasgos de neurodiversidad se les dificultó la espera de turnos	

		<p>conversacionales al expresar sus emociones y sentimientos, lo cual generó en algunos casos momentos de frustración mediados por la maestra.</p>	<p>(reconocimiento de emociones) lo invita a respirar y lo incluye nuevamente a la actividad.</p>
4.3	X	<p>Algunos estudiantes neurotípicos les cuesta compartir espacios y objetos, en el caso de los estudiantes con rasgos de TDAH no se centran en ello sin embargo al contacto brusco con los otros les cuesta comprender que la acción no fue intencional.</p>	<p>Es de suma importancia estar presente para los estudiantes, en el momento de dirigirse a ellos ponernos a su nivel, transmitir seguridad tranquilidad e implementar preguntas cómo ¿Qué necesitas que haga por tí? ¿qué siente? ¿cómo podrías hacerlo mejor? Durante el dialogo reflexivo de situaciones espontaneas.</p>
4.4	X	<p>Durante el espacio de movimientos que evocan emociones, uno de los estudiantes presenta una situación en la que mientras bailaba se tropieza con otro de sus compañeros (con presunción de diagnóstico en TDAH, estudiante Z), lo cual produce en él enojo y frustración expresada en gritos e impulsos físico.</p>	
5.1	X	<p>En ocasiones, algunos estudiantes neurotípicos y estudiantes con rasgos neuro diversos, les cuesta seguir instrucciones que impliquen el uso de objetos o elementos debido a la necesidad de fortalecimiento de tono muscular y freno inhibitorio.</p>	<p>Es de suma importancia estar presente para los estudiantes, en el momento de dirigirse a ellos ponernos a su nivel, transmitir seguridad tranquilidad e implementar preguntas cómo ¿Qué necesitas que haga por tí? ¿qué siente? ¿cómo podrías hacerlo mejor? Durante el dialogo reflexivo de situaciones espontaneas.</p>
5.2	X	<p>Los estudiantes requieren acompañamiento constante, anticipación frente a los momentos de cada actividad y recordar acuerdos y normas que van a permitir disfrutar de cada actividad.</p>	
5.3	X	<p>A algunos estudiantes neurotípicos y estudiantes neuro diversos les cuesta acudir al adulto para solucionar situaciones, se enfocan en sus emociones (frustración) y reaccionan de manera intempestiva y poco asertiva.</p>	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 25

Operacionalización de la ficha de observación semana 2

Fecha y tiempo de observación	Contexto de observación	Indicadores	Observación			Evidencia o comentarios	Adaptaciones inclusivas observadas
			Sí	Parcial	No		
26 de septiembre de 2025 Desde las 08:00 A. M., hasta las 08:45 A. M.	Semana 2, Sesión de intervención 6	1.1		X		Se evidencia momentos de transición o conflicto al terminar un juego en ocasiones se niega a ceder el turno o darse a sí mismo. Para indagar la maestra acompañante y sus demás compañeros neurotípicos participan de su acompañamiento al preguntarle respecto a las expresiones de su rostro. Veo que tu ceño está arrugado, ¿estás molesto o frustrado? Reconociendo la emoción que siente en el momento.	<ul style="list-style-type: none"> • Repetir una escena donde el títere esté triste guiando al estudiante a practicar la espera, antes de actuar, se nombra esa situación de frustración "Debo esperar a que él títere me hable, y eso me da un poco de impaciencia." • Como estrategia buscamos la interacción con sus pares en el aula al simular emociones de frustración-rabia cuando no nos quieren prestar un objeto como también es normal que el dueño del objeto no quiera compartirlo porque es suyo de este modo practicamos la escucha activa ayudándole a mantenerse quieto y atento al tomarse tiempo para validar la emoción y su reacción. • Durante el descanso se acompaña al infante a observar situaciones cotidianas que pueden suceder en estos espacios a otros compañeros. Tomando tiempos para pensar en cómo: ayudar, pensar, respirar e intermediar por medio de la compañía. • Dar uso a un objeto de calma (bola antiestrés) para que el compañero los sostenga mientras se ordena el aula al mostrarse tensó o frustrado ayudándolo a regular su propia tensión antes de recaer.
		1.2		X		Se observa dificultad en la identificación de sus emociones, así mismo, se mostró impaciente y con prisa al resolver la situación que se le presenta en menos de dos segundos, esto le genera una activación emocional propia frustración o ansiedad que le impulsa a la acción rápida, en lugar de a la contención pasiva.	
		1.3	X			Manifestó gestos de pena en su rostro al demostrar que la tristeza de su amigo por regar su lonchera le genera un eco emocional y malestar constante.	
		1.4	X			Reconoce la emoción al expresarla por medio de señales de alerta y expresiones faciales de malestar como el llanto o la pena y las asocia a la tristeza.	
		2.1	X			El infante evalúa la situación y elige proactivamente una estrategia de afrontamiento positiva y socialmente aceptable (pedir ayuda), en lugar de reaccionar impulsivamente.	
		2.2	X			Al alejarse, evita el impulso de gritar o pelear. Al pedir ayuda de su maestra como mecanismo de regulación positiva, canalizando su emoción de forma asertiva.	
		2.3	X			Transita sus emociones a un estado positivo al entender la intervención de su compañero/ docente en instrucciones sencillas como: la respiración mientras pide o cambia algún material de trabajo, argumentando estar más tranquilo e iniciar de nuevo la actividad.	

2.4	X	El infante decide alejarse y contarle a su maestro lo que le ha sucedido buscando en ella una respuesta inmediata buscando así reducir su activación emocional.	<ul style="list-style-type: none"> • Buscar desarrollar su independencia por medio del ejemplo en sus demás compañeros convencionales por medio de la autonomía, motivación y refuerzo positivo para que el mismo sea capaz de contar y luego decidir si de verdad necesita ayuda de su maestra.
3.1	X	Mantiene periodos cortos de atención y requiere de constante refuerzos y apoyo por parte de la maestra o depende de apoyo externo que le dan sus demás amigos dentro del aula. Se le dificultad nombrar la emoción propia, pero si identifica correctamente la emoción del compañero.	<ul style="list-style-type: none"> • Dividir sus actividades en segmentos cortos de 3 a 5, observando el tiempo que logra mantenerse enfocado en la realización de sus tareas sin la necesidad de pedir ayuda permitiendo que él consiga un refuerzo positivo inmediato y permanezca en el objetivo de sus metas, aumentando su tolerancia a las actividades y tareas propias.
3.2	X	Es evidente que el infante busca ayuda con mayor frecuencia de su maestra y compañero de confianza antes de tomar cualquier decisión primero los mira y señala buscando respuestas inmediatas, al no encontrarlas los abandona al elegir otro niño que le pueda ayudar a resolver su problema por lo tanto no mantiene su decisión.	<ul style="list-style-type: none"> • Actividad de simulación en el juego de roles se elige un tiempo mínimo para desempeñar este papel, elegiste ser el cantante, vas a cantar por tres minutos y luego cambiaremos a otro rol. Esto le enseña que la elección tiene un límite temporal definido, lo que facilita el compromiso.
3.3	X	Se registra como evade las preguntas y busca abandonar la actividad al no mantener su participación argumentando que participa en el próximo turno. Antes de retomar la siguiente actividad intenta regular su respiración.	<ul style="list-style-type: none"> • La maestra pide cooperación en grupo para ayudar al infante ante cualquier error, pidiendo a otro compañero pueda imitar las mismas acciones “Ay me equivoque, me siento triste, pero no pasa nada, voy a intentarlo de nuevo porque soy capaz”
3.4	X	El niño requiere de recordatorios, orientaciones de alguno de sus compañeros y docente para dar el paso inicial de la actividad manteniendo su concentración en periodos muy cortos.	
4.1	X	No es que el niño no quiera interactuar, sino que las habilidades básicas para hacerlo de forma convencional (como tomar turnos o controlar lo que dice) le exigen un gasto de energía mental tan alto que es más cómodo y seguro estar solo.	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciar la interacción a través de un interés compartido un tema en específico los dinosaurios, al hacer que la primera interacción sea solo sobre ese tema. Después para unirse al juego el hará preguntas como: Hola, ¿puedo jugar con ustedes? Ante la frustración: Necesito un minuto, voy a respirar y por último ante la interrupción no siempre es intencionada.
4.2	X	El infante solo describe habilidades individuales e intrapersonales, no se evidencia interacción con sus pares, mientras los demás usan algún recurso, no logra concentrarse ni pide prestado los materiales su lenguaje es inapropiado para pedir el favor, de lo contrario lo toma impulsivamente.	<ul style="list-style-type: none"> • Elogiar el límite de paciencia que el infante está tratando de tener, no solo la perfección de su trabajo con palabras motivadoras usadas por todos los integrantes del aula hacia él. “sé lo mucho que quieres ese objeto y esperaste tu turno completo sin decir nada, Eso es respetar las reglas, te felicito.
4.3	X	Registramos evidencias durante la realización en una tarea dividida, el infante intenta finalizar su parte del rol asignado al modelar solo las cejas, su cooperación con el compañero se ve distanciada al evadirlo al finalizar su rol que es unir el pelo o los ojos demostrando un escaso compromiso con el objetivo grupal.	

4.4	X	Se presenta una situación difícil al empujar al compañero, le arrebató el material, llora, su comunicación es reducida y se aísla por completo del grupo al mantenerse en un rincón.	<ul style="list-style-type: none"> Se implementa una regla general para la clase: antes de tocar a alguien o tomar algo, todos deben hacer una pausa de 5 segundos. Esto da tiempo al infante con rasgos TDAH para que el cerebro registre la instrucción antes de actuar impulsivamente.
5.1	X	Se evidencia que durante la observación los infantes A, B, Z e Y; modulan la energía para alinearse con el ambiente, Reconocen el valor de su cooperación al bienestar colectivo y logran la coherencia al ajustar individualmente sus acciones (superando los incidentes).	<ul style="list-style-type: none"> Designar con el criterio de ellos cuál de los cuatro merece ser el "Líder de la Calma" en una actividad diferente cuando nos desplazamos del descanso al aula. Su tarea asignada es dar una señal silenciosa al levantar la mano y bajarla lentamente para indicar a los demás que deben cumplir la tarea de bajar el volumen de la voz.
5.2	X	Se registran evidencias en la interacción de los estudiantes neurotípicos y neuro diversos ante situaciones de frustración o sobrecarga sensorial, los infantes con rasgos TDAH utilizan una estrategia auto dirigida al ser capaz de alejarse, respirar profundamente o pedir un objeto de confort (instrumento musical) para lograr calmarse.	<ul style="list-style-type: none"> Un registro positivo en estos tres puntos indica que cada uno de los infantes está en un camino de desarrollo saludable y autónomo, capaz de tomar decisiones básicas y proactivas para su propio cuidado, salud y bienestar sin depender de la dirección constante de un adulto.
5.3	X	La iniciativa, la conciencia de las propias limitaciones y las habilidades sociales/colaborativas de cada uno de los infantes incide un alto número de solicitudes de apoyo, indica que ellos que no se rinden y usan los recursos sociales disponibles para superar un obstáculo, lo cual es una fortaleza.	<ul style="list-style-type: none"> La superación de los incidentes, la coherencia grupal y la diferenciación fácil/difícil implican que hubo dificultades que los infantes superaron solicitando o brindando apoyo mutuo como: ajustar el volumen de los instrumentos, coordinar por medio de la práctica. Como evidencia encontramos la manifestación de habilidad de en contexto grupal, el colegio.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 26

Operacionalización de la ficha de observación semana 3

Fecha y tiempo de observación	Contexto de observación	Indicadores	Observación			Evidencia o comentarios	Adaptaciones inclusivas observadas
			Sí	Parcial	No		
03 de octubre de 2025 Desde las 08:00 A. M., hasta las 08:45 A. M.	Semana 3, Sesión de intervención 9	1.1	X			El infante socializa a sus demás compañeros del aula su frasco de la calma al interactuar lo que ha sentido y vivido durante la actividad en la identificación de dos estados emocionales (enojo/agitación y calma/tranquilidad)	<ul style="list-style-type: none"> • Ofrecer el frasco de la calma o elementos sensoriales similares (pesas, pelotas antiestrés) en un "Rincón de la Calma" accesible a todos, sin estigma, como herramienta de aprendizaje para el grupo. • En el uso del lenguaje corporal nos apoyamos en imágenes compartiendo en familia donde se muestran diferentes expresiones pidiendo al infante A, qué etiqúete las emociones que ve y que explique por qué cree que se siente así su compañero. • La maestra que acompaña el espacio crea una situación simulada (pelea por los bloques del aula) preguntando al infante A, nombre una palabra que diría para ayudar un compañero que está triste/enojado porque no le han compartido o quitado los bloques con los que trabaja. Con esto logramos conductas empáticas. • Dividir sus actividades en segmentos cortos de 3 a 5, observando el tiempo que logra mantenerse enfocado en la realización de sus tareas sin la necesidad de pedir ayuda permitiendo que él consiga un refuerzo positivo inmediato y permanezca en el objetivo de sus metas, aumentando su tolerancia a las actividades y tareas propias. • Actividad de simulación en el juego de roles se elige un tiempo mínimo para desempeñar este papel, elegiste ser el cantante, vas a cantar por tres minutos y luego cambiaremos a otro rol. Esto le enseña que la elección tiene un límite temporal definido, lo que facilita el compromiso. • La maestra pide cooperación en grupo para ayudar al infante ante cualquier error, pidiendo a otro compañero pueda imitar las mismas acciones "Ay me equivoque, me
		1.2	X			Cuando un compañero se frustra o entristece, el Infante A se acerca y le ofrece ayuda, demostrando que entendió la emoción de su compañero al decirle estas agitado, tu mente está como la escarcha, muy revuelta. ¿Quieres ver mi frasco para que te calmes	
		1.3	X			Presencia la molestia de uno de sus compañeros al sentirlo enojado enseguida le pregunta ¿Sé que estás enojado? ¿Yo también me enojo a veces? Al reconocer y validar la emoción en otros.	
		1.4	X			El Infante A pregunta a su maestra sobre el estado del compañero: "¿Ya se siente mejor? (Juanito) Demostrando que el malestar de su amigo le preocupa y no le da tranquilidad.	
		2.1		X		El infante B, logra calmarse y continuar una tarea después de experimentar una situación frustrante (respirar/esperar con el frasco) al continuar la tarea se muestra que el infante superó la frustración inicial y reanudó la actividad.	
		2.2		X		En lugar de la acción impulsiva, el infante B, se aleja, pide ayuda a un adulto o compañero que está cerca al contarle que se encuentra enojado e inicia a respirar y contar hasta 10, como estrategia individual de calma.	
		2.3		X		El maestro interviene al ofrecerse al niño respirar juntos, indicándole que pueden empezar de nuevo con respiraciones hondas tres veces seguidas al tener como respuesta detener su angustia y llanto.	
		2.4		X		El infante B se aleja sin que se lo pidan, toma su objeto de confort su frasco de calma respira hondo de forma audible, cuenta con los dedos y se detiene por un tiempo	

		argumentando que puede tardarse más en volver a la normalidad de su conducta.	siento triste, pero no pasa nada, voy a intentarlo de nuevo porque soy capaz?”
3.1	X	Mantiene periodos cortos de atención y requiere de constante refuerzos y apoyo por parte de la maestra o depende de apoyo externo que le dan sus demás amigos dentro del aula. Se le dificultad nombrar la emoción propia, pero si identifica correctamente la emoción del compañero.	<ul style="list-style-type: none"> Esta técnica busca que el Infante Z reconozca que su voz interior fue la herramienta más poderosa que usó, incluso más que el frasco. Es la forma de hacer permanente la autorregulación, al transformar una herramienta externa (abrazo) en una habilidad interna y mental. Aunque el infante es autónomo, se debe fomentar la inclusión social. Inspeccionar cómo ayuda a otro compañero a resolver sus inquietudes, si no sabes qué elegir ¿qué te parece la plastilina o el libro? Esto motiva a los dos niños a describir las características visuales que tiene cada elemento y porque de su elección.
3.2	X	Es evidente que el infante busca ayuda con mayor frecuencia de su maestra y compañero de confianza antes de tomar cualquier decisión primero los mira y señala buscando respuestas inmediatas, al no encontrarlas los abandona al elegir otro niño que le pueda ayudar a resolver su problema por lo tanto no mantiene su decisión.	<ul style="list-style-type: none"> Cuando el infante retoma la actividad, decirle “Me encanta cómo lo estás intentando de nuevo”. Eso significa que tu cerebro está aprendiendo mucho. Esto refuerza el proceso más que el éxito en la celebración de sus intentos.
3.3	X	Se registra como evade las preguntas y busca abandonar la actividad al no mantener su participación argumentando que participa en el próximo turno. Antes de retomar la siguiente actividad intenta regular su respiración.	<ul style="list-style-type: none"> Se da uso al cartel de sus logros donde el infante Z, pueda poner un sticker cada vez que recuerda integrarse y participar sin ayuda. Esto visibiliza y valida su autogestión, fortaleciendo la motivación intrínseca.
3.4	X	El niño requiere de recordatorios, orientaciones de alguno de sus compañeros y docente para dar el paso inicial de la actividad manteniendo su concentración en periodos muy cortos.	
4.1	X	Medimos cuánto tiempo se detiene el infante Y; después del color rojo. Una parada muy larga puede llevar a la desconexión del grupo, mientras que una corta puede indicar impulsividad, lo cual afecta la dinámica social.	<ul style="list-style-type: none"> Enseñar al infante que la parada (rojo) es solo la mitad del trabajo. La maestra debe modelar y practicar la secuencia completa con él, cuando llegas al rojo, hiciste el freno perfecto. Ahora, vamos a hacer 3 respiraciones profundas (verde) y después a pedir ayuda (verde).
4.2	X	Se observa que uno de sus compañeros se salta el turno del infante Y; esta grita a su amigo empujándolo hacia su puesto de trabajo.	<ul style="list-style-type: none"> Con el uso del citófono infantil la maestra busca modelar de forma ágil la atención del infante Y, al contarle que su turno será el siguiente mientras se vuelve una estatua y espera que simón termine su actividad. Le recuerda que sabe cuánto cuesta esperar, pero tenemos reglas para todo lo que hacemos en el diario vivir.
4.3	X	Por decisión del grupo se asigna al infante Y; como el líder durante la actividad como encargado de repartir y recoger los materiales que se usaran, el infante ejecuta la tarea asignada por todos con seriedad, negación al tener que contar cantidades y permanecer distraído.	<ul style="list-style-type: none"> En el trabajo de roles fijos se diseñan actividades pensadas en que cada miembro cumpla un rol único (Un estudiante solo puede cortar, otro pegar, otro recoger) Así se logra el éxito para su necesidad funcional reforzando su dependencia y autonomía.
4.4	X	El infante Y; se acerca al adulto, con un tono de voz cortante manifiesta estar en problemas, mi compañero quiere el marcador que brilla y yo también. ¿Nos puedes ayudar? Evitando centrar demasiado tiempo en la queja y llanto.	<ul style="list-style-type: none"> Dentro del aula se designa un espacio visible donde los dos niños puedan hablar con tranquilidad para resolver sus desacuerdos siguiendo una negociación al hablar,

			escuchar, proponer soluciones que favorezcan los intereses de cada uno promoviendo la autonomía.
5.1	X	Los infantes A e Y, al presenciar tareas que les resulta difícil, no abandonar la actividad por el contrario siguen una pausa por medio de la respiración para continuar su desarrollo hasta finalizarse, demostrando el tránsito de sus emociones.	<ul style="list-style-type: none"> Se presenta a los niños con rasgos característicos de TDAH, el uso del temporizador visual (Reloj de arena) para mostrarles cuanto tiempo queda para una tarea. Esto ayuda a los infantes a gestionar su enfoque de manera independiente, sabiendo cuándo debe empezar y cuándo terminar.
5.2	X	Los infantes B y Z, se alejan de un grupo de compañeros convencionales que los molestan y distraen (evitando el conflicto) permitiéndose tomar su propia pausa en esta actividad que le ha resultado abrumadora, usa su frasco de la calma de forma autónoma canalizando sus emociones.	<ul style="list-style-type: none"> La maestra acompaña a los infantes modelando su autocuidado al gestionar las emociones que expresan y sienten en el momento ¿estoy un poco cansado de estar de pie? ¿voy a sentarme por un minuto para cuidar mi energía? Esto enseña a los infantes que el cuidado es una acción válida y necesaria.
5.3	X	Los infantes A, B, Z e Y, miden sus funciones comunicativas, al superar la vergüenza y miedo al fracaso, usa su lenguaje para pedir ayuda como una estrategia de afrontamiento dinámico.	<ul style="list-style-type: none"> En la interacción grupal se acompaña el refuerzo de habilidades y la conciencia al elogiar, la decisión consciente (Al pedir ayuda a un compañero- Joaquín) elogiando las cuales de los infantes en que se toma la muestra (inteligente) ya que persisten en la tarea y trabajo en equipo. Se evidencia la conexión entre la acción de pedir ayuda y la resolución exitosa.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 27

Operacionalización de la ficha de observación semana 4

Fecha y tiempo de observación	Contexto de observación	Indicadores	Observación			Evidencia o comentarios	Adaptaciones inclusivas observadas
			Sí	Parcial	No		
10 de octubre de 2025 Desde las 08:00 A. M., hasta las 09:00 A. M.	Semana 4, Sesión de intervención 12	1.1	X			Se evidencia gran progreso por parte de los estudiantes neurotípicos y neuro diversos en el reconocimiento de sus emociones y qué de cada situación las produce.	<ul style="list-style-type: none"> • Espacios de conversación y reflexión. • Acompañamiento constante por parte del adulto. • Para esto se propone abordar este tipo de situaciones pidiendo al estudiante Z que mire el rostro del compañero implicado y se pregunta ¿Cómo crees que se siente tu compañero? ¿por qué crees que se siente así? ¿Qué piensas que puedes hacer para que se sienta mejor? ¿que puedes hacer diferente después? Esto con el ánimo de generar consciencia de sus acciones y como inciden en los otros dando pasos hacia la reparación y propósito de enmienda.
		1.2	X			Los estudiantes de transición muestran gran avance en la identificación de cómo se sienten sus pares. En el caso del estudiante Z aún le cuesta comprender que sus acciones pueden llegar a herir a otros y verlo reflejado en sus expresiones faciales y reacciones.	
		1.3	X			Los estudiantes en la mayoría de los casos logran ser empáticos y ponerse al servicio de sus amigos. Al estudiante Z le cuesta reconocer y ofrecer disculpas cuando él hace parte de la situación o generó ese malestar.	
		1.4	X			Los estudiantes neurotípicos y algunos neuro diversos (A, B, Y) logran identificar con mayor facilidad cómo se sienten sus compañeros interpretando sus expresiones faciales y actitudes. En algunos casos logran identificar cuando un amigo no está listo (poca disposición para interactuar con ciertos compañeros) para jugar con ellos y deciden compartir con otros amigos. En el caso del estudiante Z le cuesta comprender el lenguaje no verbal de sus compañeros por tanto requiere mediación de los profesores.	
		2.1	X			La mayoría de los estudiantes logra identificar sus emociones y empiezan a adoptar algunas de las estrategias compartidas para transitarlas y volver a la calma. En el caso	
		2.2	X			La mayoría de los estudiantes neurotípicos y neuro diversos (A, B) han desarrollado mayor capacidad para poner límites cuando sobre todo en el juego no se sienten bien utilizando la frase “Para esto no me gusta” lo que en muchos casos resulta de gran ayuda en la prevención de conflictos. En el caso de los estudiantes Y y Z aún requieren de acompañamiento de la maestra pues suele reaccionar de manera impulsiva, pero se calma ante el recibimiento de una corrección	

2.3	X	Los estudiantes han mejorado en el tránsito emocional guiado por la maestra (ella es quien da dos opciones de herramientas para volver a la calma, los estudiantes eligen una y ella los acompaña) lo que les permite volver a la calma con mayor facilidad y continuar disfrutando de las actividades del día.	
2.4	X	Los estudiantes han mejorado en el tránsito emocional guiado por la maestra (ella es quien da dos opciones de herramientas para volver a la calma, los estudiantes eligen una y ella los acompaña) lo que les permite volver a la calma con mayor facilidad y continuar disfrutando de las actividades del día.	
3.1	X	La mayoría de los estudiantes muestra que a través de las herramientas compartidas en especial la respiración y el dibujo les ha permitido afianzar sus dispositivos básicos de aprendizaje como la atención, permanencia y seguimiento de instrucciones. Para el momento de crear un dibujo con los trazos creados anteriormente, los estudiantes A y Z requirieron acompañamiento debido a que manifestaban no tener ideas para hacerlo (debido a la necesidad de fortalecer dispositivos básicos como control postural, atención y permanencia en las actividades), entonces el estudiante A se balanceaba en su silla y el estudiante corrió por el salón en distintas direcciones.	<ul style="list-style-type: none"> • La maestra guio el dibujo a través de preguntas como; hay dibujos ocultos dentro de estos trazos, vamos a descubrirlos, observa esta línea ¿Que objetos o cosas tienen este tipo de líneas? en cuanto los estudiantes respondían se indicaba elegir uno de sus favoritos y los estudiantes continuaban de esta forma con sus dibujos. • Se hace necesaria la mediación del adulto y la guía para el tránsito emocional en el caso del estudiante Z.
3.2	X	Algunos estudiantes se le dificulta decidir y mantenerse en cierta posición, esto es natural de su proceso de desarrollo mental.	
3.3	X	Gracias a que la mayoría de los estudiantes logra expresar verbalmente sus emociones y con ayuda del adulto mediador elige una herramienta para transitarlas lo que le permite volver a la calma con facilidad y continuar disfrutando del día. En contraste al estudiante Z requiere de mayor tiempo para reponerse de situaciones que le produzcan emociones de bajo tono.	
3.4	X	Los estudiantes del grado Transición A muestran gran motivación por interactuar con sus pares en juegos libres, dirigidos y trabajo grupal.	
4.1	X	Los estudiantes neurotípicos y neuro diversos logran interactuar de una manera más cercana estrechando lazos de amistad. El estudiante Z requiere acompañamiento para que logre interactuar con tranquilidad, en el caso del estudiante Z necesita acompañamiento para que finalice su rol en	<ul style="list-style-type: none"> • Favorecer espacios de reflexión frente a lo logrado en el día y que retos tienen para el próximo día.

		determinado trabajo o juego debido a que en ocasiones no logra terminar las actividades y juegos.	<ul style="list-style-type: none"> • Acompañamiento constante para lograr por medio de la repetición en situaciones cotidianas la interiorización de herramientas que le permita transitar sus emociones.
4.2	X	A los estudiantes neuro diversos (A, B, Z, Y) requieren continuar afianzando el respeto por los turnos conversacionales.	
4.3	X	Los estudiantes A, B, Y lograron realizar su tarea dentro de los equipos especializados, ellos estaban muy emocionados con el proceso y con el resultado, fue gratificante ver como en medio de la actividad usaban la respiración o la botellita de la calma para sentirse tranquilos, esto habla de un proceso de reconocimiento de emociones e incorporación de herramientas para transitarlas. El estudiante Z requirió en una ocasión mediación del adulto para solucionar una situación puntual en la que uno de sus compañeros y él querían ordenar un mismo objeto, por tanto, se hizo el acompañamiento para lograr un acuerdo entre ellos. Es importante resaltar que, aunque se presentó la situación para el estudiante Z pudo nombrar su emoción, verbalizar su versión de lo sucedido y ayudar a la construcción de la solución, esto nos permite ver un gran avance a nivel de reconocimiento emocional, seguimiento de herramientas para transitarlas y aportes para solucionar situaciones cotidianas.	
4.4	X	Con mayor frecuencia los estudiantes neurotípicos y neurodivergentes logran solucionar situaciones cotidianas con ayuda del adulto mediador.	
5.1	X	Los estudiantes B, Y, Z requieren acompañamiento para desarrollar dispositivos básicos de aprendizaje que les permitan iniciar y culminar actividades del aula de manera personal.	
5.2	X	Los estudiantes han aumentado el análisis crítico frente a situaciones cotidianas lo que les permite reacciones y acciones de autocuidado.	N/A
5.3	X	Los estudiantes neurotípicos y neuro diversos logran manifestar cuando requieren ayuda con mayor fluidez y seguridad.	

Fuente: elaboración propia.

6.3.2.1.1 Interpretación de la Información de las Fichas de Observación.

Para valorar la eficacia de la intervención, se desarrolló un análisis longitudinal utilizando ATLAS.ti, a partir de las fichas de observación aplicadas durante las cuatro semanas del proceso. Cada semana fue tratada como un documento independiente y se codificó conforme a las cinco categorías socioemocionales: conciencia emocional, ordenación emocional, armonía y autonomía emocional, competencia social, y habilidades para la vida y el bienestar. Se empleó la tabla código-documento (Code–Document Table) para comparar la frecuencia y distribución de los códigos en cada semana, permitiendo identificar el aumento o disminución de conductas asociadas a las competencias trabajadas. Asimismo, el análisis de co-ocurrencias permitió observar las asociaciones entre los indicadores y los niveles de cumplimiento (Sí, Parcial, No), mostrando la consolidación progresiva de las habilidades emocionales.

Tabla 28

Resultados de la categoría conciencia emocional

Conciencia emocional	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Totales
Identifica emociones expresadas por compañeros (No)	1 6,25%				1 6,25%
Identifica emociones expresadas por compañeros (Sí)		1 6,25%	1 6,25%	1 6,25%	3 18,75%
Manifiesta conducta empática ante malestar de un compañero (No)	1 6,25%				1 6,25%
Manifiesta conducta empática ante malestar de un compañero (Sí)		1 6,25%	1 6,25%	1 6,25%	3 18,25%
Nombra emociones básicas de sí mismo (No)	1 6,25%				1 6,25%
Nombra emociones básicas de sí mismo (Parcial)		1 6,25%			1 6,25%

Nombra emociones básicas de sí mismo (Sí)			1 6,25%	1 6,25%	2 12,50%
Responde adecuadamente ante señales no verbales (No)	1 6,25%				1 6,25%
Responde adecuadamente ante señales no verbales (Parcial)		1 6,25%			1 6,25%
Responde adecuadamente ante señales no verbales (Sí)			1 6,25%	1 6,25%	2 12,50%

Fuente: elaboración propia a través del programa Atlas.ti.

Los resultados evidencian un avance progresivo en la capacidad de los estudiantes para identificar, reconocer y expresar emociones tanto propias como ajenas. Durante la primera semana predominan los códigos con valoración ‘No’, reflejando dificultades para nombrar emociones y responder a señales no verbales. Sin embargo, a partir de la segunda semana comienzan a emerger conductas ‘Parcial’ y ‘Sí’, que se consolidan hacia la cuarta semana, donde se observa una mayor frecuencia de respuestas positivas. La capacidad de manifestar empatía y reconocer emociones en los compañeros se fortalece visiblemente, lo que indica una mejora en la autoconciencia y en la lectura emocional del entorno. Este progreso sugiere que la intervención facilitó la comprensión emocional y la sensibilidad interpersonal, favoreciendo la base afectiva necesaria para la regulación posterior.

Tabla 29

Resultados de la categoría ordenación emocional

Ordenación emocional	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Totales
Acepta orientación y pasa de estado negativo a positivo (No)	1 6,25%				1 6,25%
Acepta orientación y pasa de estado negativo a positivo (Parcial)			1 6,25%		1 6,25%
Acepta orientación y pasa de estado negativo a positivo (Sí)		1 6,25%		1 6,25%	2 12,50%

Evita responder impulsivamente en situaciones conflictivas (No)	1 6,25%				1 6,25%
Evita responder impulsivamente en situaciones conflictivas (Parcial)			1 6,25%		1 6,25%
Evita responder impulsivamente en situaciones conflictivas (Sí)		1 6,25%		1 6,25%	2 12,50%
Se calma y continúa la tarea tras una situación frustrante (No)	1 6,25%				1 16,25%
Se calma y continúa la tarea tras una situación frustrante (Sí)		1 6,25%	1 6,25%	1 6,25%	3 18,75%
Utiliza estrategias para transitar sus emociones (No)	6,25%				1 6,25%
Utiliza estrategias para transitar sus emociones (Parcial)			1 6,25%		1 6,25%
Utiliza estrategias para transitar sus emociones (Sí)		1 6,25%		1 6,25%	2 12,50%

Fuente: elaboración propia a través del programa Atlas.ti.

En esta categoría se observa una evolución significativa en las estrategias de autorregulación. En la semana inicial predominan los comportamientos impulsivos y la dificultad para volver a la calma tras una frustración, evidenciados en las valoraciones ‘No’. Conforme avanza la intervención, los niños comienzan a aceptar orientación, transitar de emociones negativas a positivas y evitar respuestas impulsivas, con un aumento claro de los códigos SI en las semanas 3 y 4. El uso de estrategias conscientes como la respiración o el retiro temporal se afianza progresivamente, reflejando un fortalecimiento del control emocional consciente. Este patrón muestra que los estudiantes adquirieron recursos internos para manejar sus emociones, lo que redujo la impulsividad y mejoró la convivencia grupal.

Tabla 30*Resultados de la categoría armonía y autonomía emocional*

Armonía y autonomía emocional	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Totales
Realiza tareas sin dudar ni buscar aprobación constante (No)	1 6,25%	1 6,25%			2 12,50%
Realiza tareas sin dudar ni buscar aprobación constante (Parcial)			1 6,25%		1 6,25%
Realiza tareas sin dudar ni buscar aprobación constante (Sí)				1 6,25%	1 6,25%
Retoma actividades tras errores o pérdidas (No)	1 6,25%				1 6,25%
Retoma actividades tras errores o pérdidas (Parcial)		1 6,25%			1 6,25%
Retoma actividades tras errores o pérdidas (Sí)			1 6,25%	1 6,25%	2 12,50%
Se integra y participa sin necesidad de insistencia (No)	1 6,25%				1 6,25%
Se integra y participa sin necesidad de insistencia (Parcial)		1 6,25%			1 6,25%
Se integra y participa sin necesidad de insistencia (Sí)			1 6,25%	1 6,25%	2 12,50%
Toma decisiones y las mantiene con seguridad (No)	1 6,25%	1 6,25%			2 12,50%
Toma decisiones y las mantiene con seguridad (Parcial)			1 6,25%	1 6,25%	2 12,50%

Fuente: elaboración propia a través del programa Atlas.ti.

El análisis revela un tránsito paulatino desde la dependencia emocional y la búsqueda de aprobación hacia la autonomía y seguridad personal. En las primeras dos semanas predominan las valoraciones ‘No’ y ‘Parcial’, lo que refleja la necesidad constante de apoyo docente y la dificultad para mantener decisiones propias. No obstante, en las semanas 3 y 4 emergen de forma sostenida los códigos ‘Sí’, especialmente en los indicadores ‘Retoma actividades tras errores’ y ‘Se integra

y participa sin necesidad de insistencia'. Esto indica que los estudiantes comenzaron a demostrar mayor confianza, resiliencia y persistencia, retomando las tareas tras la frustración y mostrando disposición para participar activamente. En conjunto, los resultados confirman un desarrollo de la autonomía emocional, fundamental para la madurez afectiva y la autogestión.

Tabla 31

Resultados de la categoría competencia social

Competencia social	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Totales
Colabora y comparte materiales o cumple roles en grupo (No)			1 6,25%		1 6,25%
Colabora y comparte materiales o cumple roles en grupo (Parcial)	1 6,25%	1 6,25%			2 12,50%
Colabora y comparte materiales o cumple roles en grupo (Sí)				1 6,25%	1 6,25%
Espera su turno y sigue reglas grupales (No)	1 6,25%				1 6,25%
Espera su turno y sigue reglas grupales (Parcial)		1 6,25%			1 6,25%
Espera su turno y sigue reglas grupales (Sí)			1 6,25%	1 6,25%	2 12,50%
Mantiene interacciones respetuosas (No)		1 6,25%	1 6,25%		2 12,50%
Mantiene interacciones respetuosas (Parcial)	1 6,25%				1 6,25%
Mantiene interacciones respetuosas (Sí)				1 6,25%	1 6,25%
Resuelve desacuerdos mediante el diálogo o busca ayuda adecuada (No)	1 6,25%	1 6,25%			2 12,50%
Resuelve desacuerdos mediante el diálogo o busca ayuda adecuada (Parcial)			1 6,25%		1 6,25%
Resuelve desacuerdos mediante el diálogo o busca ayuda adecuada (SI)				1 6,25%	1 6,25%

Fuente: elaboración propia a través del programa Atlas.ti.

Esta dimensión muestra un avance sostenido en la interacción grupal y las habilidades de convivencia. En las semanas iniciales, la mayoría de los estudiantes presentan dificultades para compartir materiales, respetar turnos y resolver conflictos, con predominio de valoraciones ‘No’. Sin embargo, hacia las semanas 3 y 4 aparecen con mayor frecuencia los códigos ‘Sí’, evidenciando logros en la espera de turnos, la colaboración y la resolución dialogada de desacuerdos. El fortalecimiento de la comunicación y la empatía se traduce en vínculos sociales más estables y relaciones más cooperativas dentro del grupo. En términos generales, la competencia social evolucionó de interacciones reactivas y egocéntricas hacia un modelo más colaborativo y respetuoso, mostrando el impacto positivo de la intervención en la convivencia escolar.

Tabla 32

Resultados de la categoría habilidades para la vida y el bienestar

Habilidades para la vida y el bienestar	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Totales
Cumple tareas asignadas (Parcial)	1 8,33%			1 8,33%	2 16,67%
Cumple tareas asignadas (Sí)		1 8,33%	1 8,33%		2 16,67%
Realiza tareas sin dudar ni buscar aprobación constante (No)	1 8,33%	1 8,33%			2 16,67%
Realiza tareas sin dudar ni buscar aprobación constante (Parcial)			1 8,33%		1 8,33%
Realiza tareas sin dudar ni buscar aprobación constante (Sí)				1 8,33%	1 8,33%

Solicita apoyo a un adulto o compañero (No)	1 8,33%				1 8,33%
Solicita apoyo a un adulto o compañero (Sí)		1 8,33%	1 8,33%	1 8,33%	3 25,00%

Fuente: elaboración propia a través del programa Atlas.ti.

En esta última categoría, los resultados reflejan una mejora integral en la autonomía funcional y la adaptación al entorno escolar. Las primeras semanas muestran niveles ‘Parcial’ en el cumplimiento de tareas y la solicitud de apoyo, indicando dependencia de la guía externa. A medida que avanza la intervención, los estudiantes comienzan a cumplir las tareas con mayor autonomía, realizar acciones beneficiosas para sí mismos y buscar apoyo de manera asertiva, lo que se evidencia en el aumento de códigos ‘Sí’ durante las semanas 3 y 4. Este progreso demuestra que los participantes no solo adquirieron competencias emocionales, sino también habilidades prácticas para la autorregulación, la colaboración y el bienestar. En conjunto, esta categoría sintetiza la consolidación del proceso de aprendizaje socioemocional alcanzado.

6.3.2.2 Resultados de la Entrevista Final.

Los hallazgos del análisis de redes semánticas muestran que el arte (música, danza, pintura) y el rincón de la calma presuntamente pudieron funcionar como mediadores centrales en la transformación emocional y social de los infantes; lo cual, se valida empíricamente cuando las docentes afirman que los niños *“canalizan su energía y emociones a través de ella”* (Docente 2:6), o que *“estar en el rincón de la calma les ha ayudado a tranquilizarse”* (Docente 4:2).

Este rol mediador da lugar a una secuencia progresiva de desarrollo, donde primero aumenta la conciencia emocional *“ahora pueden decir lo que sienten con mayor tranquilidad”* (Docente 3:1), y luego emerge la regulación *“piden tiempo en el rincón de la calma... este espacio ha sido genial”*, (Docente 2:2), la autonomía *“se sienten con mayor control de sí*

mismos” (Docente 1:1), la competencia social “*en los descansos veo que juegan todos, siguen reglas y se tratan con mayor cuidado*” (Docente 2:3), y, finalmente, el bienestar “*quisieron replicarlas en otros momentos del día*”, (Docente 1:6). Asimismo, las relaciones del tipo “es causa de” predominan en la red semántica, mostrando cómo el fortalecimiento emocional genera cambios sociales observables. Por ejemplo cuando “*los niños se sienten agradados de jugar en equipo, sus desbordes emocionales y reacciones impulsivas han disminuido*” (Docente 4:5), lo que evidencia que la regulación emocional causa mejoras en la convivencia.

Finalmente, las conexiones “está asociado con” revelan la retroalimentación entre autorregulación, arte y motivación, tal como lo expresa la docente de danza al indicar que los estudiantes “*disfrutaban la música relajante y eso les ayuda a estar más concentrados*” (Docente 3:4), lo que demuestra que la motivación generada por el arte sostiene y refuerza los avances en regulación emocional. En conjunto, estos patrones confirman que el cambio positivo observado responde exactamente a la estructura de relaciones identificada en la red semántica post intervención.

Tabla 33

Co-ocurrencias post aplicación de la estrategia

	Autoconciencia emocional		Integración social		Relaciones empáticas		Uso del rincón de la calma	
	Conteo	Coef	Conteo	Coef	Conteo	Coef	Conteo	Coef
Bienestar emocional en el aula							1	0,20
Control emocional consciente	1	0,25					1	0,20
Mayor facilidad para expresar emociones	1	0,25						
Mejora en la comunicación			1	0,25				
Reconocimiento de emociones y causas	1	0,20			1	0,33		

Fuente: elaboración propia a través del programa Atlas.ti.

El análisis de co-ocurrencias posterior a la intervención evidenció cambios significativos en las relaciones entre las dimensiones emocionales y comportamentales de los niños con síntomas asociados al TDAH. En contraste con la fase de caracterización inicial, donde predominaban asociaciones vinculadas a la impulsividad, la frustración y la necesidad de contención, los resultados post intervención reflejan un fortalecimiento de las habilidades de autorregulación y reconocimiento emocional. Se observó que la autoconciencia emocional se relacionó con el control emocional consciente (coef. 0,25), la facilidad para expresar emociones (0,25) y el reconocimiento de emociones y causas (0,20), lo que evidencia una mayor capacidad de identificación y manejo de las propias emociones. La integración social se asoció con la mejora en la comunicación (0,25), mientras que las relaciones empáticas presentaron la co-ocurrencia más alta con el reconocimiento emocional (0,33), indicando avances en la comprensión y empatía hacia los demás. Finalmente, el uso del rincón de la calma (0,20) se consolidó como estrategia favorecedora del control emocional. Estos hallazgos sugieren un progreso notable hacia una mejor autorregulación y adaptación socioemocional en el contexto escolar.

6.3.2.3 Triangulación de los Resultados.

La triangulación de la información revela una convergencia sólida entre lo expuesto por los docentes, lo observado durante la intervención y lo realizado por los niños en los productos artísticos. Primeramente, las entrevistas muestran un consenso puntual entorno al rol regulador del arte, música, pintura, danza y del rincón de la calma en el desarrollo emocional. Esta perspectiva concuerda con las observaciones dentro del aula, donde se documentó un uso exponencial y autónomo de estos recursos; al igual que, una disminución en la intensidad y frecuencia de los cuadros de frustración.

Lo manifestado por las educadoras sobre que los estudiantes “*canalizan su energía y emociones a través de la música*” (Docente 2:6), se ve evidenciado en cómo, durante las sesiones los escolares recurrían de forma espontánea al arte, la respiración guiada o al movimiento corporal con el objetivo de regularse. Esta convergencia entre conducta y discurso aporta evidencia empírica a la idea de que el arte actuó como regulador emocional.

En otra instancia, la estructura secuencial de desarrollo planteada en el análisis de redes semánticas; Conciencia emocional → Ordenación emocional → Armonía/autonomía → Competencia social → Bienestar, es coherente al momento de analizar y contrastar las tres fuentes de información. Las educadoras resaltan que los *niños* “*ahora pueden decir lo que sienten con mayor tranquilidad*” (Docente 3:1), y se encuentra evidencia en los productos artísticos en donde se identifica simbología de frustración a representaciones más claras de emociones. Del mismo modo, en observaciones dentro del aula, documentaron mayor capacidad para verbalizar emociones antes de la presencia del llanto o la desregularización. Lo que confirma un avance en la gestión emocional y la progresión expuesta en la red semántica.

La dominancia de relaciones de tipo “es causa de” en la red semántica, es coherente entre la conducta caracterizada en el aula y el discurso docente. Se pudo registrar como los niños lograron coordinarse, valorar la participación del otro y respetar turnos, proporcionando evidencia real y tangible de como la mejora emocional fortaleció sus competencias sociales. Similarmente, las relaciones de “está asociada con” también influyeron en la triangulación. Los datos sobre la atención sostenida y la motivación reportados por las docentes como resultados del uso del arte, son confirmados en las observaciones del desempeño; los niños sostienen el foco un lapso de tiempo más prolongado y demuestran mayor capacidad para participar.

7. Discusión

Las dificultades socioemocionales en niños y niñas con sintomatología asociada al TDAH, ha sido debatida ampliamente en la literatura académica; en la cual, se ha descrito que esta población de infantes llega a presentar dificultades para reconocer sus propias emociones y comprender la de los demás; por ende, le presenta dificultades para desarrollar empatía, identificar señales emocionales en los demás y reaccionar de manera adecuada a diversas situaciones sociales; tales apreciaciones se han podido evidenciar en diversos estudios (Mikami y Normand, 2015; Normand et al., 2017; Wilkes et al., 2022; Iswarya y Neelakandan, 2024).

En ese sentido, en el proceso de caracterización de las habilidades socioemocionales de los niños con sintomatología asociada al TDAH del presente estudio, sus docentes manifestaron en gran medida que en ellos son presentes un patrón de dificultad vinculado con la identificación y verbalización de las emociones; las cuales, emergen como el núcleo estructural de disfuncionalidad que condiciona el resto de sus habilidades socioemocionales. En esencia, esto permite claramente establecer que estos infantes también manifiestan esas dificultades en sus habilidades socioemocionales. Por otro lado, el análisis semántico realizado también relevó que los niños con sintomatología asociada al TDAH presentaban dificultades para nombrar emociones, egocentrismo, impulsividad y autoestima baja; en esencia, estos factores se hallaban profundamente interconectados.

Bajo ese panorama, posterior a la aplicación de la estrategia pedagógica de enfoque artístico e inclusivo para el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales de los infantes con sintomatología asociada al TDAH; los resultados obtenidos mostraron un cambio en la predominancia en las dimensiones socioemocionales de los infantes, pasando en la fase de caracterización inicial donde predominaban asociaciones vinculadas a la impulsividad, la

frustración y la necesidad de contención, los resultados post intervención reflejan un fortalecimiento de las habilidades de autorregulación y reconocimiento emocional. Este cambio según los análisis generados, se deben en gran medida a un cambio en relación con el control emocional, la mejora de la expresión emocional y el reconocimiento de las emociones.

En ese sentido, teniendo en cuenta lo que propone Bisquerra (2008), la mejora observada con respecto al reconocimiento y verbalización de las emociones por parte de los niños posterior a la aplicación de la estrategia puede vincularse con la dimensión de conciencia emocional que indica la capacidad de poder identificar las propias emociones y la de los demás. Esto lo llegan a expresar los docentes en las entrevistas finales, por ejemplo “*se observa mayor facilidad para expresar sus sentimientos*” (Docente 1:1), “*facilidad para compartir sus emociones*” (Docente 2:1), “*ahora pueden decir lo que sienten con mayor tranquilidad y contar que los enoja*” (Docente 3:1) y “*los estudiantes reconocen sus emociones y lo que me parece aún más importante que los hace sentir de esa manera*” (Docente 4:1).

Por otra parte, lo hallado en relación que los infantes mostraron indicios de mejoría en su autorregulación y control emocional, se relaciona con la dimensión de ordenación emocional, que según Bisquerra (2008), es la capacidad de gestionar y organizar las emociones de una manera más adaptativa. En esencia, la observación de la disminución ciertas conductas impulsivas y contención emocional reflejadas luego de la aplicación de la estrategia, podría relacionarse con la dimensión anteriormente descrita. Lo anterior se sustenta con lo que refieren los docentes sobre sus observaciones, entre ellas se encuentran “*siento que en espacios de juego libre se logra ver como los estudiantes con rasgos de TDAH se integran y asumen roles, respetan reglas y en algunas ocasiones pueden resolver pequeñas situaciones*” (Docente 1:2); “*ha variado significativamente,*

los niños con rasgos de TDAH pasaron de tener momentos de crisis emocionales casi a diario a quizás uno o dos a la semana” (Docente 4:2).

De hecho, Bailey (2017), expresa desde su disciplina consciente, que aquellas acciones y estrategias que vayan en pro del aprendizaje socioemocional tienen la capacidad de cultivar, mejorar, fortalecer o potenciar la autorregulación emocional, generar seguridad, empatía, conducta prosocial, vínculos, conexión y motivación intrínseca en las personas. Asimismo, Bailey (2011), expresa que a pesar de que los niños pueden llegar a representar dificultades en sus habilidades socioemocionales, los niños y niñas pueden llegar a mejorar dichas capacidades, lo importante es que se deben implementar acciones que les promueva la identificación emocional, la gestión de emociones dolorosas, el permitir sentir, el nombrar sus emociones y realizar acciones para calmarse.

En otra instancia, los resultados del estudio también manifiestan una mayor adhesión de los infantes con sintomatología asociada al TDAH a la dinámica de grupo, logrando así una mayor inclusión en su contexto escolar. En ese sentido, Blanco et al. (2016), señalan que las acciones que se alinean al DUA permiten favorecer la participación y la aceptación en el aula. De este modo, a la estrategia aplicada permitió en cierta medida mejorar no solo las habilidades socioemocionales de los estudiantes sino fomentar la inclusión, siendo ello coherente con los principios que llega a representar el DUA y la necesidad de ofrecer entornos educativos accesibles, diversos y emocionalmente seguros.

Partiendo de todo lo expuesto, los resultados obtenidos se han mostrado consistentes con otros estudios que se han hecho al respecto. A ese modo, tal como expresa Ugarriza y Pajares (2005), los niños entre los cinco y siete años de edad ya deberían ser capaces de coordinar de mejor manera sus habilidades sociales y darles más manejo a sus propias emociones en conjunto con la

de los demás; asimismo, tener una mayor capacidad para manejar la expresión de las emociones por medio de la conducta cuando se afronta situaciones desafiantes. No obstante, se ha observado que niños con TDAH presentan serias dificultades en la autorregulación emocional y control de los impulsos; lo que puede generar que se les dificulte el canalizar y ordenar adecuadamente la gestión de sus emociones; así, como también seguir normas sociales, mantener conversaciones o no tener la capacidad de resolver conflictos sin recurrir a la agresión (Mrug et al., 2012; Normand et al., 2013; Mikami y Normand, 2015; Normand et al., 2017; Ros y Graziano, 2018).

La situación inicial de los infantes del presente estudio, tal como lo manifiesta Mikami y Normand (2015), llega a ser complejo porque son insumos suficientes para la generación de desajustes psicológicos en los infantes; debido a que, socaba las oportunidades de poder relacionarse efectivamente con su grupo par y demás colectivos sociales. Apreciación que también comparte Wilkes et al. (2022), y que su vez manifiestan que tales hechos también se ven magnificados cuando el mismo entorno social restringe las oportunidades para que estos niños puedan interactuar de manera efectiva con su grupo par.

Hechos tales planteamientos, con respecto a los resultados obtenidos en la aplicación de la estrategia, varios estudios también han manifestado cambios importantes en infantes con sintomatología asociada al TDAH, luego de haber aplicado algún tipo de tratamiento, intervención, estímulo o estrategia pedagógica para fortalecer sus habilidades socioemocionales a través de un enfoque artístico (Iswarya y Neelakandan, 2024; Cortázar, y Lorza, 2024; Karbasi et al., 2023; Ayón y Ordoñez, 2023; Chen y Li, 2022; Moreno, 2021).

Lo que se puede apreciar en cada uno de estos estudios que hicieron aplicación de algún tipo de estrategia para el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales con niños con sintomatología asociada al TDAH a través de un enfoque artístico, es que habilidades y

capacidades tales como la regulación emocional, relaciones interpersonales, la expresión emocional, el autocontrol y la conducta prosocial tienden hacia la mejora; aspectos que también se pudieron observar en los resultados finales del presente estudio. De ese modo, Merecí y Cedeño (2024), manifiestan que las estrategias pedagógicas basadas con un enfoque artístico, cuando se implementan de manera adecuada y con asiduidad, permiten instaurar competencias, habilidades, recursos, destrezas o adquisición de aprendizajes significativos en los estudiantes.

Es importante destacar que la estrategia aplicada, contemplaba el uso de algunos principios del mindfulness en varias de sus actividades. En ese modo, tal como lo expresa Pacheco et al. (2018), la aplicación de esos principios en actividades o estrategias en el campo educativo puede hacer que los niños lleguen a ser más conscientes de su propio cuerpo, sus emociones y la de sus compañeros, pensamientos, respiración, entre otros aspectos que muestran este enfoque como una herramienta para enfrentar los sucesos del día a día de manera más consciente y plena. Tal como mencionan Sánchez et al. (2020), las estrategias pedagógicas que hacen uso de este tipo de metodologías suelen mostrar una efectividad importante en el desarrollo de habilidades socioemocionales en los niños; las cuales, se acoplan en programas que integran el aprendizaje social y emocional que permite al estudiantado mejorar en materia de bienestar y resiliencia.

De hecho varios estudios manifiestan que el uso de los principios de mindfulness en estrategias pedagógicas para el fomento de habilidades socioemocionales ha demostrado la mejora de competencias tales como la regulación emocional, la empatía y conducta prosocial en infantes, tal como ocurrió en este estudio en aspectos tales como avance progresivo en la capacidad de los estudiantes para identificar, reconocer y expresar emociones tanto propias como ajenas; el fortalecimiento del control emocional, la autonomía emocional, la cooperación y el bienestar (Berti y Cigala, 2020; García et al., 2023; Jansen et al., 2024).

Por último, esta estrategia también tuvo un impacto importante en el enfoque inclusivo; teniendo en cuenta en el mejoramiento en las relaciones colaborativas y amistosas entre los niños neurotípicos y neurodivergentes. Esta inclusión a través de la estrategia planteada, también se ha mostrado dicho efecto en otros estudios, en donde la aplicación de una estrategia pedagógica basada en un enfoque artístico mejora la inclusión de los infantes (Cortázar y Lorza, 2024; Wilkes et al., 2022).

8. Conclusiones

El objetivo principal que tuvo este trabajo de investigación se centró en el desarrollo de una estrategia pedagógica con un enfoque artístico e inclusivo que permitiera el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en infantes con sintomatología asociada al TDAH en una institución educativa del municipio de Girón-Santander. En ese sentido, parte de los objetivos específicos de este estudio se centró en caracterizar las habilidades socioemocionales de estos infantes. De ese modo que, según los análisis realizados de manera inicial se pudo identificar que los niños con sintomatología asociada al TDAH mostraban indicios de la existencia de dificultades importantes en los factores emocionales, sociales y conductuales. Estas dificultades básicamente se centraron en las habilidades vinculadas al reconocimiento y la expresión de las emociones que se configuran como ejes centrales de las habilidades socioemocionales; lo cual, tenía la incidencia de repercutir en la autorregulación emocional, en las interacciones interpersonales y el desempeño escolar.

Estas dificultades básicamente según la información analizada mostraban según las redes semánticas una relación estrecha entre los errores para nombrar emociones, impulsividad, egocentrismo y baja autoestima; que tenían el chance de repercutir en el aumento de conductas de aislamiento, comportamientos disruptivos y un rendimiento académico inestable. A razón de ello, como cumplimiento del objetivo específico número dos se diseñó la estrategia pedagógica con un enfoque artístico e inclusivo que se compuso de doce sesiones distribuidas en cuatro semanas de trabajo. De esa aplicación, se pudo concluir según los análisis finales que, se presentaron avances significativos en el desarrollo socioemocional de los estudiantes con sintomatología asociada al TDAH.

Los resultados evidencian que la estrategia pedagógica implementada fortaleció la autorregulación emocional, la conciencia de sí mismos y la capacidad para reconocer y expresar emociones de forma adecuada. Se observó una transición clara desde la dependencia emocional y la impulsividad hacia formas más autónomas de gestión afectiva, con mayor control, equilibrio y empatía hacia los demás. Asimismo, se consolidaron vínculos sociales más positivos y colaborativos, sustentados en la mejora de la comunicación, la empatía y la integración grupal.

El arte y el rincón de la calma actuaron como recursos mediadores que facilitaron la interiorización emocional y el bienestar general, evidenciando su valor como estrategias inclusivas y formativas. En conjunto, la intervención promovió un cambio cualitativo en la dinámica emocional del aula, favoreciendo la convivencia, la autonomía y la construcción de entornos más sensibles y equitativos para el aprendizaje. El contraste entre ambas fases (antes y después de aplicar la estrategia) evidencia un cambio sustancial en la dinámica emocional y social de los estudiantes con rasgos compatibles con TDAH. En la fase diagnóstica, predominaban patrones de desregulación emocional, impulsividad, frustración y dependencia del apoyo y la contención brindada por los docentes. Las dificultades para identificar, nombrar y expresar emociones se configuraban como el núcleo de las problemáticas conductuales y relacionales, lo que limitaba la autonomía emocional y afectaba la convivencia en el aula. El contexto se caracterizaba por relaciones frágiles, baja autoestima y necesidad constante de validación externa.

En la fase post aplicación de la estrategia, las evidencias cualitativas muestran una transformación positiva en todas las dimensiones analizadas. Se fortalecieron las habilidades de reconocimiento emocional, autorregulación y comunicación empática, lo que permitió pasar de un modelo centrado en la contención externa a uno basado en la autonomía y la autorregulación emocional. Los vínculos sociales se tornaron más colaborativos y respetuosos, mientras que la

convivencia se volvió más armónica. El arte y el rincón de la calma emergieron como mediadores clave, favoreciendo la interiorización emocional, la expresión simbólica y el bienestar general.

Es por eso por lo que, la comparación entre ambas fases confirma que la intervención no solo redujo comportamientos disruptivos, sino que potenció la conciencia emocional, la empatía y la cooperación, pilares fundamentales de la inclusión y la educación emocional. Se evidencia así un tránsito desde la reactividad hacia la reflexión emocional, y desde la dependencia hacia la autonomía afectiva, configurando un escenario escolar más inclusivo, equilibrado y humanizado.

9. Recomendaciones

Teniendo como base las conclusiones anteriores, desde el presente estudio se despliegan unas recomendaciones; entre ellas se encuentra que, es de carácter importante continuar con las estrategias implementadas durante la investigación, en especial con el rincón de la calma, puesto que es una herramienta pedagógica que puede acompañar el desarrollo emocional con mayor responsabilidad. Bajo esas condiciones, también se hace relevante que los maestros titulares de preescolar inicien el año escolar con las estrategias para favorecer el proceso de adaptación a la institución.

La herramienta pedagógica diseñada tiene la capacidad de ser coadyuvante para el desarrollo emocional en edades comprendidas entre los 3 a 6 años, como una forma de acompañar como educadores a aquellos estudiantes con presunción TDAH y estudiantes neurotípicos. Es importante destacar el hecho que los recursos de la estrategia se pueden ajustar a las necesidades y contextos de los estudiantes y maestros, se pueden diseñar con material reciclable y aprovechar espacios y recursos propios de cada institución, sin perder de vista su funcionalidad en el proceso.

Como última recomendación, sería importante poner a consideración la posibilidad puede ser puesta en escena bajo una metodología cuantitativa, de esa manera, determinar los efectos de esta a través del análisis estadístico. Inicialmente comenzar con estudio preexperimental y luego uno más complejo y estructurado como el cuasiexperimental, que permita identificar no solo si efectivamente esta estrategia pedagógica tiene el potencial de ayudar a mejorar a los niños neurodiversos sus habilidades socioemocionales, sino que también determinar si los efectos se mantienen en el tiempo.

Referencias Bibliográficas

- Aguirre, A., e Hinojosa, A. (2015). *Diseño de secuencias didácticas en educación primaria*. Ediciones Aljibe.
- Alvarado, L., y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens*, 9(2), 187-202. <https://www.redalyc.org/pdf/410/41011837011.pdf>
- Álvarez, E. (2020). Educación socioemocional. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 11(20), 388-408. <https://www.redalyc.org/journal/5886/588663787023/html/>
- Armstrong, T. (2012). *El poder de la Neurodiversidad*. Editorial Paidós Ibérica.
- Anderson, V., Darling, S., Hearps, S., Darby, D., Dooley, J., McDonald, S., Turkstra, L., Brown, A., Greenham, M., Crossley, L., Charalambous, J., & Beauchamp, M. (2023). Deep phenotyping of socio-emotional skills in children with typical development, neurodevelopmental disorders, and mental health conditions: Evidence from the PEERS. *PLOS One*, 18(10), e0291929. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0291929>
- Arguís, R. (2014). Mindfulness y educación. Aprendiendo a vivir con atención plena. En A. Cebolla, J. García y M. Demarzo (Coord.). *Mindfulness y ciencia. De la tradición a la modernidad* (pp.129-149). Alianza Editorial.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. (CIBERSAM, trad., 5ª ed.). Editorial Medica Panamericana. (Obra original publicada en el año 2013).

- Ayón, R., y Ordoñez, C. (2023). Estrategia socioemocional en el control de las emociones en niños de 8 años con trastorno de déficit de atención con hiperactividad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(6), 365-380.
<https://doi.org/10.56712/latam.v4i6.1444>
- Bailey, B. (2011). *Managing emotional mayhem*. Loving Guidance INC.
- Bailey, B. (2015). *Conscious discipline. Building resilient classrooms*. Loving Guidance INC.
- Bailey, B. (2017). *Conscious discipline*. Loving Guidance INC.
- Balón, A. (2021). *Actividades kinestésicas basadas en juegos rítmicos en el área de Educación Cultural y Artística en estudiantes de Cuarto año de Educación General Básica*. [Tesis de pregrado, Universidad Católica de Santiago de Guayaquil]. Repositorio Digital UCSG.
<http://repositorio.ucsg.edu.ec/handle/3317/15966>
- Blanco, M., Sánchez, P., y Zubillaga, A. (2016). El modelo del Diseño Universal para el Aprendizaje: Principios, pautas y propuestas para la práctica. En C. Pastor (Coord.). *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas* (pp.25-58). Ediciones Morat.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Barkley, R. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: Constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 121(1), 65–94.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.121.1.65>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

- Beltrán, V., López, C., y Sarmiento, V. (2016). *El arte como herramienta pedagógica para el desarrollo cognoscitivo, comunicativo y cultural*. [Tesis de especialización, Fundación Universitaria los Libertadores]. Academicus Repositorio.
<https://repository.libertadores.edu.co/items/9824adc7-8e3c-44f1-8db9-4d83f5d3da3c>
- Benavides, L., y Benavides A. (2021). La aplicación del Mindfulness para mejorar las estrategias de enseñanza y aprendizaje en la educación superior. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(21), 1554-1562.
<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i21.297>
- Berti, S., & Cigala, A. (2020). Mindfulness for preschoolers: effects on prosocial behavior, self-regulation and perspective taking. *Early Education and Development*, 33(1), 38-57.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1857990>
- Bisquerra, R. (2008). *Educación emocional y bienestar*. Wolters Kluwer Educación.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional en la práctica*. Desclée de Brouwer.
- Bisquerra, R. (2015). *Más educación emocional, mejor bienestar*. Horsori.
- Boal, A. (1992). *El arco iris del deseo*. Alba.
- Calderón, A. (2024). Desarrollo de habilidades socioemocionales en la formación de educadores en la sociedad actual. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (37), pp. 283-309.
<https://doi.org/10.17163/soph.n37.2024.09>
- Carrasco, X. (2022). Sobre el trastorno por déficit de atención e hiperactividad: consolidaciones, actualizaciones y perspectivas. *Revista Médica Clínica los Condes*, 33(5), 440-449.
<https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2022.08.001>

Center for Applied Special Technology. (2024). *Universal design for learning guidelines version*

3.0. <https://udlguidelines.cast.org>

Cordier, R., Bundy, A., Hocking, C., & Einfeld, S. (2010). Empathy in the play of children with attention deficit hyperactivity disorder. *Occupational therapy Journal of Research*, 30(3), 122-132. <https://doi.org/10.3928/15394492-20090518-02>

Cortázar, I., y Lorza, M. (2024). *Fortalecimiento de habilidades socioemocionales y trabajo en equipo en niños con autismo y TDAH*. [Tesis de pregrado, Universidad Cooperativa de Colombia]. Repositorio Institucional UCC.

<https://repository.ucc.edu.co/server/api/core/bitstreams/57c37e66-b2e6-4135-9473-15ec26d072d0/content>

Constitución Política de la República de Colombia. (20 de julio de 1991). Congreso de la República de Colombia. *Artículo 67 y 68*. Segunda edición corregida de la constitución publicada en la Gaceta Institucional No.116.

http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html#1

Chacón, M. (18 de agosto de 2023). Entre el 5 y 10 % de los niños padecen déficit de atención, ¿cómo identificarlo? *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/entre-el-5-y-10-de-los-ninos-padecen-deficit-de-atencion-como-identificarlo-797649>

Chen Y., & Li, Y. (2022). Art therapy based on painting for classroom interfering behaviors in ADHD intervention. *Chinese Journal of School Health*, 43(9), 1367-1371.

<https://doi.org/10.16835/j.cnki.1000-9817.2022.09.021>

Decreto 1421 de 2017. (29 de agosto de 2017). Ministerio de Educación Nacional. *Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad.*

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=87040>

Delgado, D., Guzmán, C., Higuera, N., y Carmona, C. (2023). TDAH y memoria de trabajo en niños. *Journal of Applied Cognitive Neuroscience*, 4(2), e00384986.

<https://hdl.handle.net/11323/12910>

Duran, T., y Gásperi, R. (2018). Autorregulación en niños con trastornos con déficit de atención e hiperactividad un problema en el desarrollo infantil. *Revista Venezolana de Salud Pública*, 6(1), 23-29. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6570448>

Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press

Elzohairy, N., Elzlbany, G., Khamis, B., El-Monshed, A., & Atta, M. (2024). Mindfulness-based training effect on attention, impulsivity, and emotional regulation among children with ADHD: The role of family engagement in randomized controlled trials. *Archives of psychiatric Nursing*, 53, 204-214. <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2024.10.001>

Escofet, C., Fernández, M., Torrents, C., Martín del Valle, F., Ros, G., Machado, I. (2022).

Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). En A. Camacho, C. Fons, A. Macaya, M. Madruga, I. Málaga, I. Martí y R. Sánchez (Coord.). *Protocolos diagnósticos y terapéuticos en Neurología Pediátrica* (pp.85-92). Asociación Española de Pediatría y Asociación Española de Neurología Pediátrica.

<https://centrohumanista.edu.mx/biblioteca/files/original/97b6f44eec1487b809dd82533942c212.pdf>

- Escudero, C. (2020). El análisis temático como herramienta de investigación en el área de la Comunicación Social: contribuciones y limitaciones. *La Trama de la Comunicación*, 24(2), 89-100. <https://www.redalyc.org/journal/3239/323964237005/>
- Espinoza, E., y Calva, D. (2020). La ética en las investigaciones educativas. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(4), 333-340. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v12n4/2218-3620-rus-12-04-333.pdf>
- Fernández, A., Garrote, D., e Iglesias, M. (19-21 de noviembre de 2015). *Eficacia de los programas de entrenamiento en habilidades sociales en niños con TDAH*. [Presentación en Papel]. I International Congress of Clinical and Health Psychology with Children and Adolescents, Madrid, España.
https://www.researchgate.net/publication/284414024_Effectiveness_of_social_skill_training_program_in_children_with_ADHD_Eficacia_de_los_programas_de_entrenamiento_en_habilidades_sociales_en_ninos_con_TDAH
- Ferreira, R., Fecury, A., Oliveira, E., Dendasck, C., & Dias, C. (2022). Socio-emotional skills in publications in education in the last five years: a brief review. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 4(1), 131-145.
<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/education/socio-emotional>
- Fert, O. (2023). The main aspects of pedagogical support of children with ADHD, including children with doble exclusivity – gifted children with ADHD. *Social Work and Education*, 10(1), 134-145. <https://doi.org/10.25128/2520-6230.23.1.12>
- Friese, S. (2019). *Qualitative data analysis with ATLAS.ti* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Forlin, C. (2012). Reforma y educación inclusiva: un desafío en progreso. *Revista de Educación*, 358, 23-43.

- Fung, L., & Doyle, N. (2021). Neurodiversity: The new diversity. In L. Fung (Ed), *Neurodiversity from phenomenology to neurodiversity and enhancing technologies* (pp. 1-18). American Psychiatric Association Publishing.
<https://www.psychiatryonline.org/doi/book/10.1176/appi.books.9781615379514#:~:text=https%3A//doi.org/10.1176/appi.books.9781615379514>
- Gamboa, M., García, Y., y Beltrán, M. (2013). Estrategias pedagógicas y didácticas para el desarrollo de las inteligencias múltiples y el aprendizaje autónomo. *Revista de Investigaciones UNAD*, 12(1), 101-128. <https://doi.org/10.22490/25391887.1162>
- García, C., Luna, T., y Castillo, R. (2016). Impacto de una intervención breve basada en mindfulness en niños: Un estudio piloto. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(3), 61-74. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27449361007>
- García, N. (2019). Supervisión basada en el arte, a través de creación de respuesta artística. Valoración de su uso en una formación de arteterapia. *Arteterapia. Papeles de Arteterapia para Inclusión Social*, 14, 201-2020. <https://doi.org/10.5209/arte.65097>
- García, C., Herrero, M., Luna, T., Albert, J., & Rodríguez, R. (2023). Effectiveness and mechanisms of change of a mindfulness-based intervention on elementary school children: A cluster-randomized control trial. *Journal of School Psychology*, 99. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2023.04.001>
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el coeficiente intelectual*. Editorial B. <https://iuymca.edu.ar/wp-content/uploads/2022/01/La-Inteligencia-Emocional-Daniel-Goleman-1.pdf>

- González, M., Barrozo, V., Galarza, M., y Castillo, M. (2024). Regulación emocional en niños con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), en educación inicial. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6), 1641-1661.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9935151>
- Guncay, D. (2024). *Actividades mindfulness para el desarrollo emocional en niños y niñas de nivel inicial 2 en la Unidad Educativa Eugenio Espejo, año 2024*. [Tesis de pregrado, Universidad Politécnica Salesiana]. Repositorio Institucional de la Universidad Politécnica Salesiana. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/28488/1/UPS-CT011580.pdf>
- Hernández, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill / Interamericana Editores, S. A.
- Hernández, I., Lay, N., Herrera, H., y Rodríguez, M. (2021). Estrategias pedagógicas para el aprendizaje y desarrollo de competencias investigativas en estudiantes universitarios. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(2), 242-255.
<https://www.redalyc.org/journal/280/28066593015/html/>
- Huguet, A., Eguren, J., Miguel, D., Vallés, X., & Alda, J. (2019). Deficient emotional self-regulation in children with attention deficit hyperactivity disorder: Mindfulness as a useful treatment modality. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 40(6), 425-431. <https://doi.org/10.1097/dbp.0000000000000682>
- Iswarya, S., & Neelakandan, R. (2024). Effectiveness of dance therapy in enhancing emotional regulation and interpersonal relationship among ADHD children. *International Journal of Creative Research Thoughts*, 12(6), 199-2156.
<https://www.ijcrt.org/papers/IJCRT2406705.pdf>

- Jansen, P., Siebertz, M., & Portele, C. (2024). A Kind Mind: Enhancing Socio-Emotional Skills in German Preschool Children Through the Mindfulness-Based Kindness Curriculum. *The Journal of Genetic Psychology*, 33(1), 1–17.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1857990>
- Jara, B. (2024). *Estrategias pedagógicas inclusivas para docentes de estudiantes con trastorno específico del aprendizaje de la lectura de 8° año de la Unidad Educativa Particular “Santa Mariana de Jesús”, curso 2023-2024*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación]. Repositorio Digital de la Universidad Nacional de Educación.
<http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/56000/3515/1/TM613.pdf>
- Jennings, P. A. (2015). *Mindfulness for teachers*. Norton.
- Karbasi, A., Rahnamaei, H., & Hashemi, Z. (2023). Play therapy and storytelling intervention on children's social skills with attention deficit-hyperactivity disorder. *Journal of Education and Health Promotion*, 12(1), 1-7.
https://journals.lww.com/jehp/fulltext/2023/09290/play_therapy_and_storytelling_intervention_on.317.aspx
- Kumari, R., & Jahan, M. (2021). Emotional and behavioural problems in school going children with ADHD. *The International Journal of Indian Psychology*, 9(2), 572-579.
<https://ijip.in/wp-content/uploads/2021/05/18.01.060.20210902.pdf>
- Laban, R. (1971). *The mastery of movement*. Plays Inc
- Ley 115 de 1994. (08 de febrero de 1994). Congreso de la República de Colombia. *Por la cual se expide la ley general de educación*. Diario Oficial No. 41.214. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1645150>

- Ley 1616 de 2013. (21 de enero de 2013). Congreso de la República de Colombia. *Por medio de la cual se expide la ley de Salud Mental y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial No. 48.680. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1685110>
- Ley 2216 de 2022. (23 de junio de 2022). Congreso de la República de Colombia. *Por medio de la cual se promueve la educación inclusiva y el desarrollo integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes con trastornos específicos de aprendizaje*. Diario Oficial No. 52074. <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Normal.jsp?i=124941>
- Liesa, M., Latorre, C., y Vázquez, S. (2017). Habilidades sociales de niños con déficits atencionales y contextos escolares inclusivos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(2), 113-121. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338253221007.pdf>
- López, G., y Guaimaro, Y. (2014). Desarrollando las habilidades sociales desde la escuela como impulso de una cultura de paz. *Journal de Ciencias Sociales*, 2(2), 60-73. <https://doi.org/10.18682/jcs.v0i2.255>
- López, I., y Pastor, S. (2019). Mindfulness y el Abordaje del TDAH en el contexto educativo. *Revista Brasileña de Educación*, 25(1), 175-188. <https://www.scielo.br/j/rbee/a/LQvMPbVpBhjwSMHdZ9f386n/?format=pdf&lang=es>
- Lowenfeld, V., & Brittain, W. (1985). *Creative and mental growth*. Macmillan.
- Llanos, L., García, D., González, H., y Puentes, P. (2019). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en niños escolarizados de 6 a 17 años. *Pediatría Atención Primaria*, 21(83), e101–e108. <https://pap.es/articulo/12844/trastorno-por-deficit-de-atencion-e-hiperactividad-tdah-en-ninos-escol>
- Llenas, A. (2012). *El monstruo de colores*. Flamboyant.

- Merecí, E., y Cedeño, L. (2024). Estrategias de educación artística como potenciadora del desarrollo del pensamiento creativo en los estudiantes de básica elemental. *Revista Científica Dominio en las Ciencias*, 7(6), 1205-1224.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8383783>
- Mikami, A., & Normand, S. (2015). The importance of social contextual factors in peer relationships of children with ADHD. *Current Developmental Disorders Reports*, 2, 30-37. <https://doi.org/10.1007/s40474-014-0036-0>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2022). *Política Pública de Recursos Educativos «Más y Mejores Aprendizajes»*.
https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-411089_recurso_8.pdf
- Ministerio de Salud y de la Protección Social de Colombia. (2024). *Política Nacional de Salud Mental 2024-2033*.
https://www.minsalud.gov.co/Anexos_Normatividad_Nuevo/Document-2025-01-17T111829_306.pdf
- Molina., J., Orgilés, M., y Servera, M. (2022). El TDAH en la etapa preescolar: Una revisión narrativa. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 9(3), 58-66.
https://www.revistapcna.com/sites/default/files/2238_0_0.pdf
- Moreno, A. (2021). *La contribución del arte en los procesos socioemocionales en niños con diagnóstico de TDA con o sin hiperactividad*. [Tesis de especialización, Fundación Universitaria los Libertadores]. Academicus Repositorio.
<https://repository.libertadores.edu.co/server/api/core/bitstreams/3b4a2a30-5adf-4a9a-8402-da22d5fbc8/content>

- Mrug, S., Molina, B., Hoza, B., Gerdes, A., Hinshaw, S., Hechtman, L., & Arnold, L. (2012). Peer rejection and friendships in children with attention-deficit/hyperactivity disorder: contributions to long-term outcomes. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *40*, 1013-1026. <https://doi.org/10.1007/s10802-012-9610-2>
- Normand, S., Scheider, B., Lee, M., Maisonneuve, M., Chupetlovska, A., Kuehn, S., & Robaey, P. (2013). Continuities and changes in the friendships of children with and without ADHD: a longitudinal, observational study. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *41*(7), 1161-1175. <https://doi.org/10.1007/s10802-013-9753-9>
- Normand, S., Ambrosoli, J., Guiet, J., Soucisse, M., Schneider, B., Maisonneuve, M., Lee, M., & Tassi, f. (2017). Behaviors associated with negative affect in the friendships of children with ADHD: An exploratory study. *Psychiatry Research*, *247*, 222-224. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2016.11.041>
- Organización Mundial de la Salud. (2022). *World mental health report: Transforming mental health for all*. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240049338>
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas. (2022). *Objetivos de desarrollo sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Orellana, C. (2019). *La disciplina consciente como estrategia para el manejo de clase de las profesoras y auxiliares de preescolar en una escuela privada en la ciudad de Quito*. [Tesis de pregrado, Universidad de las Américas]. Repositorio Digital UDLA. <https://dspace.udla.edu.ec/bitstream/33000/10541/1/UDLA-EC-TLEP-2019-09.pdf>

Orkwis, R., & McLane, K. (1998). *A Curriculum Every Student Can Use: Design Principles for Student Access. ERIC/OSEP Topical Brief. Special Education Programs.*

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED423654.pdf>

Ospina, J., Tobón, G., Montoya, D. y Taborda, J. (2022). Filosofía de la mente y algunos paradigmas del aprendizaje en Psicología de la educación. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 33, pp. 43-69. <https://doi.org/10.17163/soph.n33.2022.01>

Pacheco, D., Canedo, A., Manrique, A., y García J. (2018). Mindfulness: atención plena en educación infantil. *Revista INFAD de Psicología*, 2(1), 105-114.

<https://www.redalyc.org/journal/3498/349856003011/html/>

del Pilar, M. (2018). Introducción al análisis cualitativo comparativo como técnica de investigación. *Revista Digital de Ciencia*, 11(1), 56-66.

https://www.academia.edu/52469067/Introduccion_al_analisis_cualitativo_comparativo_como_tecnica_de_investigacion

Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. Norton.

Pineda, D., y Trujillo, N. (2010). Trastorno de atención-hiperactividad y trastorno disruptivo del comportamiento. En M. Rosselli, E. Matute y A. Ardila (Eds.). *Neuropsicología del desarrollo infantil* (pp.261-282). Editorial Manual Moderno.

Piña, L. (2023). El enfoque cualitativo: Una alternativa compleja dentro del mundo de la investigación. *Koinonia*, 8(15), 1-3. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i15.2440>

Puentes, P., Jiménez, G., Pineda, W., Pimienta, D., Acosta, J., Cervantes, M., Núñez, M., y Sánchez, M. (2014). *Revista Colombiana de Psicología*, 23(1), 95-106.

<https://www.redalyc.org/pdf/804/80431219005.pdf>

- Reina, E., y Reina, K. (2024). Neurodiversidad en educación infantil: ¿qué enseña un profesor neurotípico? *Ciencia Latina*, 8(4), 10179-10196.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9726283>
- Resolución 217 A (III) de 1948. (10 de diciembre de 1948). Asamblea General de las Naciones Unidas. *Por la cual se Proclama la Declaración Universal de los Derechos Humanos*.
[https://docs.un.org/es/A/RES/217\(III\)](https://docs.un.org/es/A/RES/217(III))
- Robledo, C., Amador, L., y Nãñez, J. (2018). Políticas públicas y políticas educativas para la primera infancia: desafíos de la formación del educador infantil. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 17(1), 169-191. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.17.1.3555>
- Ros, R., & Graziano, P. (2018). Social functioning in children with or at risk for attention deficit/hyperactivity disorder: a meta-analytic review. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 47(2), 231-235. <https://doi.org/10.1080/15374416.2016.1266644>
- Ruíz, E. (2019). Diseño universal para el aprendizaje: estrategias para un aprendizaje para todos. *Revista Síndrome de Down*, 369(10), 11-22.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6870040>
- Rushton, S., Giallo, R., & Efron, D. (2020). ADHD and emotional engagement with school in the primary years: Investigating the role of student-teacher relationships. *The British Journal of Educational Psychology*, 90(Suppl 1), 193-209. <https://doi.org/10.1111/bjep.12316>
- Russo, D., Arteaga, F., Rubiales, J., y Bakker, L. (2015). Competencia social y status sociométrico escolar en niños y niñas con TDAH. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 1081-1091.
<http://dx.doi.org/10.11600/1692715x.13237190514>

- Shaw, P., Stringaris, A., Nigg, J., & Leibenluft, E. (2014). Emotion dysregulation in attention deficit hyperactivity disorder. *The American Journal Psychiatry*, *171*(3), 276-293.
<https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2013.13070966>
- Salamanca, N. (26 de agosto de 2022). IETS: Guía preliminar para el tratamiento de TDAH en niños y adolescentes. *Consultorsalud*. <https://consultorsalud.com/tdah-guia-preliminar-deficit-de-atencion-ninos/>
- Sánchez, M., Adelantado, M., Huerta, M., y Bresó, E. (2020). Mindfulness en educación infantil: un programa para desarrollar la atención plena. *Academia y Virtualidad*, *13*(2), 133-144.
<https://doi.org/10.18359/ravi.4726>
- Sánchez, D., Bonilla, M., Herrera, M., y Tamami, J. (2022). Técnicas grafoplásticas y su incidencia en el desarrollo de la motricidad fina de estudiantes de educación inicial. *Journal of Science and Research*, *7*(4), 156–172.
<https://revistas.utb.edu.ec/index.php/sr/article/view/2828>
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.
- van Stralen, J. (2016). Emotional dysregulation in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Attention Deficit and Hyperactivity Disorders*, *8*(4), 175-187.
<https://doi.org/10.1007/s12402-016-0199-0>
- Siegel, D., & Bryson, T. (2011). *The whole-brain child*. Bantam.
- Singer, J. (1999). “Why can’t you be normal for once in your life?” from a “Problem with no name” to the emergence of a new category of difference. In M. Corker, & S. French (Eds.), *Disability Discourse* (pp. 59-67). Open University Press.

Sierra, R. (2007). La estrategia pedagógica. Sus predictores de adecuación. *Varona*, (45), 16-25.

<https://www.redalyc.org/pdf/3606/360635565004.pdf>

Stoutjesdijk, R., Scholte, E., & Swaab, H. (2016). Behavioral and Academic Progress of Children Displaying Substantive ADHD Behaviors in Special Education: A 1-Year Follow-up.

Journal of Attention Disorders, 20(1), 21-33. <https://doi.org/10.1177/1087054712474687>

Timler, G., Zane, E., Decker, A., Ritter, R., & Stewart, A. (2024). Best practices for supporting social-emotional development in children with developmental language disorder and attention-deficit/hyperactivity disorder. *American Speech Language Hearing Association-ASHA*, 10(1), 1-17. https://doi.org/10.1044/2024_PERSP-24-00088

Ugarriza, N., y Pajares, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona*, (8), 11-58. <https://www.redalyc.org/pdf/1471/147112816001.pdf>

Valderrama, M., y Rivas, Á. (2022). *El arte como estrategia pedagógica para fortalecer la inteligencia emocional y las relaciones intrapersonales en los niños del grado de preescolar de la institución educativa Jorge Eliecer Gaitán*. [Tesis de pregrado, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. Repositorio Institucional Uniminuto.

<https://repository.uniminuto.edu/server/api/core/bitstreams/5621a947-4f9e-465e-b803-dc27d8341aa1/content>

Vargas, M., Méndez, A., y Vargas, A. (2014). La técnica de las redes semánticas naturales modificadas y su utilidad en la investigación cualitativa [Conferencia]. *IV Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales. La investigación social ante desafíos transnacionales: procesos globales, problemáticas emergentes y perspectivas de integración regional*, Heredia, Costa Rica.

https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8204/ev.8204.pdf

Vázquez, E. (2016). Mindfulness: Conceptos generales, psicoterapia y aplicaciones clínicas. *Revista de Neuropsiquiátrica*, 79(1), 42-51.

<http://www.scielo.org.pe/pdf/rnp/v79n1/a06v79n1.pdf>

Vázquez, K., y Cuevas, J. (2024). Estrategias para favorecer la inclusión en el aula desde el enfoque de la disciplina consciente. En N. Márquez, B. Ramos, E. Manzo, M. Vargas y A. Conde (Coord.). *Temas emergentes en educación*, (pp. 61-76). Universidad Autónoma de Tlaxcala.

[https://www.researchgate.net/publication/384044253_Estrategias_para_favorecer_la_incl
usion_en_el_aula_desde_el_enfoque_de_la_disciplina_consciente](https://www.researchgate.net/publication/384044253_Estrategias_para_favorecer_la_inclusion_en_el_aula_desde_el_enfoque_de_la_disciplina_consciente)

Villamil, O. (2003). Investigación cualitativa, como propuesta metodológica para el abordaje de investigaciones de terapia ocupacional en comunidad. *Umbral Científico*, (2).

<https://www.redalyc.org/pdf/304/30400207.pdf>

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.

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

Wilkes, S., Cordier, R., Bundy, A., Lincoln, M., Chen, Y., Parsons, L., & Cantrill, A. (2022). A pairwise randomised controlled trial of a peer-mediated play-based intervention to improve the social play skills of children with ADHD: Outcomes of the typically developing playmates. *PLoS ONE*, *17*(10): e0276444.


<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0276444>

Yáñez, M., y Belén, D. (2016). Trastorno por déficit de atención/hiperactividad. En M. Yáñez (Ed.). *Neuropsicología de los trastornos del neurodesarrollo. Diagnóstico, evaluación e intervención* (pp.1-26). Manual Moderno.

Anexos

Anexo 1

Entrevista de caracterización inicial de las habilidades socioemocionales de los infantes con sintomatología asociada al TDAH



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN PARA LA INCLUSIÓN Y LA DISCAPACIDAD
PROYECTO: DESARROLLO DE UNA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA CON ENFOQUE ARTÍSTICO E INCLUSIVO PARA EL FORTALECIMIENTO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN INFANTES CON SINTOMATOLOGÍA ASOCIADA CON TDHA
Fecha de entrevista:
Entrevistado:
Cargo del entrevistado:
Entrevistador:
Objetivo de la entrevista: Caracterizar las habilidades socioemocionales de los infantes con sintomatología asociada con TDAH, según la perspectiva del docente.
Preguntas: <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo describiría la capacidad de los niños con sintomatología asociada con TDAH para reconocer y nombrar sus emociones? 2. ¿De qué manera perciben las emociones de sus compañeros y cómo reaccionan ante ellas en el aula? 3. ¿Cómo gestionan sus emociones en situaciones de estrés o conflicto en clase? 4. ¿En qué momentos necesitan más apoyo para regular sus emociones y mantener una actitud adecuada? 5. ¿Cómo manejan la frustración o cuando no logran lo que desean? 6. ¿Presentan los niños con sintomatología asociada con TDAH, autoestima y confianza en sí mismos?

7. ¿Cómo es la capacidad de los niños para establecer relaciones saludables? Y ¿Cómo logran mantener interacciones positivas con sus compañeros?
8. ¿Tienen dificultades para respetar normas sociales y comunicarse de manera efectiva?
9. ¿Muestran conductas prosociales, como compartir o ayudar a otros, en el aula?
10. ¿Cómo cumplen con las tareas diarias en clase?
11. ¿Demuestran comportamientos relacionados con la empatía y asertividad? ¿Puedes dar un ejemplo?
12. ¿Qué condiciones del entorno escolar facilitan o dificultan el desarrollo de habilidades socioemocionales en estos infantes?

Observaciones:

Anexo 2

Ficha de observación


MAESTRÍA EN EDUCACIÓN PARA LA INCLUSIÓN Y LA DISCAPACIDAD
PROYECTO: DESARROLLO DE UNA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA CON ENFOQUE ARTÍSTICO E INCLUSIVO PARA EL FORTALECIMIENTO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN INFANTES CON SINTOMATOLOGÍA ASOCIADA CON TDHA
Fecha observación:
Tiempo: Desde 00:00:00 hasta las 00:00:00
Contexto de observación:
Investigador observador:

1. CONCIENCIA EMOCIONAL						
Indicadores	Conductas Esperadas	Observaciones			Evidencia/Comentarios	Adaptaciones Inclusivas Observadas
		Sí (Cumple o sobrepasa el criterio)	Parcial (Cumple ocasional o incompletamente el criterio)	No (No se evidencia el criterio)		
Durante actividades grupales, el infante al menos nombra dos emociones básicas de sí mismo en el lapso de	<p>Cumple Dice frases tales como “estoy triste por...” o “estoy feliz porque...”</p> <p>Cumple parcial Dice frases como “estoy bien/mal” sin precisar la emoción</p>					

tiempo de la observación	No cumple No responde o cambia cuando se le indaga como se siente					
En una dinámica de interacción grupal, el infante identifica correctamente al menos dos emociones expresadas por alguno de sus compañeros en el lapso del proceso de observación	Cumple Señala que un compañero está triste, enojado, feliz... Cumple parcial Reconoce una emoción pero de manera dudativa “creo que está...” No cumple No logra identificar emociones de sus compañeros a pesar de ser muy evidente					
En una situación real o simulada de malestar de un compañero, el infante logra manifestar una conducta empática.	Cumple Responde con conductas empáticas tales como ayudar, preguntar, consolar Cumple parcial Llega a mostrar algún intento de empatía, como mirar, acercarse o preguntar a otros No cumple No manifiesta ningún tipo de conducta empática ni responde a la emoción ajena					
Durante juegos o actividades dirigidas, los infantes responden adecuadamente ante señales no verbales de sus compañeros en al menos dos oportunidades	Cumple Responde de manera coherente señales no verbales, como ceder el turno, detenerse, sonreír como respuesta Cumple parcial Reconoce algunas señales pero su respuesta no es tan coherente o requiere ayuda No cumple					

durante el lapso de la observación	No logra interpretar ni responder ante esas señales emocionales					
------------------------------------	---	--	--	--	--	--

2. ORDENACIÓN EMOCIONAL						
Indicadores	Conductas Esperadas	Observaciones			Evidencia/Comentarios	Adaptaciones Inclusivas Observadas
		Sí (Cumple o sobrepasa el criterio)	Parcial (Cumple ocasional o incompletamente el criterio)	No (No se evidencia el criterio)		
Durante actividades grupales, el infante logra calmarse y continuar una tarea después de experimentar una situación de frustrante una vez en el lapso de la observación	<p>Cumple Se calma tras cometer un error, perder un juego o no cumplirse su expectativa y continúa la actividad</p> <p>Cumple parcial Se molesta, llora o se enoja, pero luego del apoyo adulto continua la actividad</p> <p>No cumple Se frustra y abandona la actividad o mantiene la rabieta sin poder avanzar</p>					
En una situación conflictiva con sus compañeros, el infante evita responder de manera impulsiva al menos dos veces durante el proceso de observación	<p>Cumple Ante un desacuerdo, logra esperar su turno o busca la ayuda del docente sin golpear o gritar</p> <p>Cumple parcial Reacciona de manera impulsiva pero se calma ante el recibimiento de una corrección</p> <p>No cumple Actúa de forma impulsiva como golpear, gritar o romper cosas y no se calma fácilmente</p>					
En el transcurso de una actividad	Cumple					

<p>lúdica, el niño acepta orientación y logra pasar de un estado emocional negativo a uno positivo al menos una vez en el lapso de la observación</p>	<p>Estando triste o enojado, acepta jugar, cantar u otra actividad para mejorar su estado de ánimo</p> <p>Cumple parcial Muestra resistencia para el cambio emocional, pero con insistencia logra cambiar de actividad</p> <p>No cumple Rechaza cualquier propuesta y se mantiene el estado de ánimo negativo</p>					
<p>Ante una situación de tensión, el infante realiza alguna estrategia de autorregulación al menos en dos oportunidades durante el proceso de observación</p>	<p>Cumple Realiza alguna acción de autorregulación, como alejarse, respirar, pedir ayuda, entre otros</p> <p>Cumple parcial Intenta alguna estrategia pero la abandona o requiere ayuda para completarla</p> <p>No cumple No utiliza estrategia alguna y no logra seguir con la actividad</p>					

3. ARMONÍA Y AUTONOMÍA EMOCIONAL						
Indicadores	Conductas Esperadas	Observaciones			Evidencia/Comentarios	Adaptaciones Inclusivas Observadas
		Sí (Cumple o sobrepasa el criterio)	Parcial (Cumple ocasional o incompletamente el criterio)	No (No se evidencia el criterio)		
<p>Durante las actividades escolares, del</p>	<p>Cumple Inicia y desarrolla actividades sin esperar aprobación o inseguridad</p>					

<p>proyecto u otras, el infante realiza sus tareas sin dudar ni buscar aprobación constante en al menos dos o más ocasiones en el lapso de la observación</p>	<p>Cumple parcial Empieza una actividad pero requiere validación constante o muestra dudas</p> <p>No cumple Abandona o es renuente a participar en la actividad</p>					
<p>Ante una situación que requiera elegir, el infante decide sin vacilación y mantiene su decisión en al menos dos o más veces en el periodo de observación</p>	<p>Cumple Ante una elección lo hace rápidamente y lo sostiene</p> <p>Cumple parcial Elige con vacilación o cambia de parecer varias veces</p> <p>No cumple Evita decidir o requiere que alguien más elija por él</p>					
<p>Tras experimentar un error o una pérdida, el infante logra retomar la actividad o intenta nuevamente la tarea en al menos dos o más ocasiones en el periodo de observación</p>	<p>Cumple Tras perder o equivocarse, opta por una actitud de volver a intentar y continua sin contratiempos</p> <p>Cumple parcial Ante el error o equivocación, se frustra o enoja, pero con ayuda vuelve a la actividad</p> <p>No cumple No sigue la actividad y puede llorar o enojarse</p>					
<p>El infante al inicio de una tarea o juego se integra y participa sin necesidad de insistirle en al</p>	<p>Cumple Se incorpora a las actividades con entusiasmo sin llamarlo varias veces</p> <p>Cumple parcial Inicia la actividad, pero necesita estímulos para continuar</p>					

menos dos o más ocasiones en el periodo de observación	No cumple No se involucra, incluso con la asistencia de un adulto					
--	---	--	--	--	--	--

4. COMPETENCIA SOCIAL						
Indicadores	Conductas Esperadas	Observaciones			Evidencia/Comentarios	Adaptaciones Inclusivas Observadas
		Sí (Cumple o sobrepasa el criterio)	Parcial (Cumple ocasional o incompletamente el criterio)	No (No se evidencia el criterio)		
Durante actividades grupales o juegos, el infante mantiene interacciones respetuosas (hablar sin agredir, escucha, atiende, comparte) en al menos dos o más ocasiones en la observación	Cumple Comparte, conversa de forma respetuosa y participa en grupo sin agredir Cumple parcial Interactúa de manera positiva pero ocasionalmente interrumpe o discute No cumple Se aísla o interactúa con agresividad					
En dinámicas de grupos, el infante espera su turno y sigue las reglas previamente acordadas en al menos dos o más actividades en el periodo de observación	Cumple Espera turnos, sigue reglas e instrucciones sin recordatorios Cumple parcial A veces respeta turnos, algunas reglas e instrucciones No cumple Interrumpe constantemente y no respeta turnos ni reglas					
Durante actividades en grupo, el infante	Cumple					


colabora compartiendo materiales o cumpliendo roles en dos o más oportunidades en el periodo de observación	<p>Colabora en el grupo, comparte materiales y cumple su rol</p> <p>Cumple parcial Coopera solo cuando se le insiste y en ciertos ratos se aparta</p> <p>No cumple Se niega a participar e interfiere negativamente en la actividad</p>					
Ante un desacuerdo con un compañero, el infante a través del diálogo resuelve la situación o busca ayuda de un adulto en al menos dos o más situaciones durante la observación	<p>Cumple Negocia o pide ayuda a los adultos ante los desacuerdos</p> <p>Cumple parcial Intenta dialogar pero termina recurriendo a gritos o llanto</p> <p>No cumple Responde con agresión física o verbal ante los conflictos</p>					

5. HABILIDADES PARA LA VIDA Y BIENESTAR						
Indicadores	Conductas Esperadas	Observaciones			Evidencia/Comentarios	Adaptaciones Inclusivas Observadas
		Sí (Cumple o sobrepasa el criterio)	Parcial (Cumple ocasional o incompletamente el criterio)	No (No se evidencia el criterio)		
Durante la jornada escolar o actividades lúdicas, cumple tareas asignadas en al menos dos o más veces en el proceso de observación	<p>Cumple Muestra su capacidad para cuidar sus pertenencias, materiales y cumplir sus tareas sin recordatorios</p> <p>Cumple parcial Realiza la tarea pero requiere uno o más recordatorios de un adulto</p> <p>No cumple</p>					

	No cumple con las tareas asignadas ni con recordatorios					
En las situaciones cotidianas escolares, el infante realiza acciones beneficios para sí mismo en al menos dos o más veces en el proceso de observación	<p>Cumple Decide comer, descansar, jugar o usar implementos sin pedírselo</p> <p>Cumple parcial A veces toma decisiones adecuadas, pero requiere cierta orientación</p> <p>No cumple Elige opciones que afecta su bienestar o no sigue sugerencias</p>					
Ante a una dificultad en tareas o juegos, el infante solicita apoyo a un adulto o compañero en al menos dos o más veces en el proceso de observación	<p>Cumple Solicita apoyo con claridad cuando no entiende o no puede realizar la tarea</p> <p>Cumple parcial Pide ayuda solo después de insistir o cuando la tarea le rebasa</p> <p>No cumple No pide apoyo o ayuda, se frustra y abandona la actividad</p>					

Anexo 3

Entrevista final


MAESTRÍA EN EDUCACIÓN PARA LA INCLUSIÓN Y LA DISCAPACIDAD
PROYECTO: DESARROLLO DE UNA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA CON ENFOQUE ARTÍSTICO E INCLUSIVO PARA EL FORTALECIMIENTO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN INFANTES CON SINTOMATOLOGÍA ASOCIADA CON TDHA
Fecha de entrevista:
Entrevistado:
Cargo del entrevistado:
Entrevistador:
Objetivo de la entrevista: Explorar la influencia de la estrategia pedagógica de enfoque artístico e inclusivo sobre las habilidades socioemocionales de los infantes con sintomatología asociada con TDAH, según la perspectiva del docente.
Preguntas: <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué cambios se perciben en la capacidad de los infantes en el reconocimiento y expresión de sus emociones después de la estrategia? 2. ¿De qué manera ha variado la forma en que los infantes gestionan sus emociones en situaciones estresantes, conflictos o frustrantes en la escuela tras la estrategia? 3. ¿En qué situaciones se ha evidenciado un cambio en la forma en los infantes se relacionan con los demás, respetan las normas sociales y mantienen interacciones positivas con sus compañeros? 4. ¿Se ha observado mejoras en el cumplimiento de los deberes y toma de decisiones efectivas en los infantes luego de la aplicación de la estrategia? 5. ¿Existe evidencias de cambios en la capacidad de empatía, comportamiento prosocial, confianza y autoestima en los infantes luego de la aplicación de la estrategia? ¿Puedes dar ejemplo de ello? 6. ¿Qué ajustes o apoyos considera que facilitaron la participación plena de los infantes con sintomatología asociada con TDAH en las actividades artísticas?
Observaciones:

Anexo 4

Autorización para la aplicación de la investigación en la institución educativa



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Solicitamos a usted participar en la investigación: Desarrollo de una estrategia pedagógica con enfoque artístico e inclusivo para el fortalecimiento de habilidades socioemocionales en infantes con sintomatología asociada con TDHA en el Colegio Mario Morales Delgado fe y alegría ubicado en el municipio de Nuevo Girón - Santander

El propósito de este informe de consentimiento informado es ayudarle a entender las características del estudio de forma que usted pueda decir voluntariamente si desea participar. Si después de leer este documento tiene alguna duda, solicite la explicación con los estudiantes investigadores los cuales le proporcionaran toda la información que necesite para entender el propósito del estudio.

El objetivo de esta investigación es: Desarrollar una estrategia pedagógica de enfoque artístico e inclusivo para el fortalecimiento de habilidades socioemocionales en infantes con sintomatología asociada con TDHA en el Colegio Mario Morales Delgado fe y alegría ubicado en el municipio de Nuevo Girón - Santander

Este estudio no implica ningún riesgo físico ni psicológico para usted. La información recolectada no le ocasionaran ningún riesgo ni tendrán consecuencias para su estado financiero, su empleo o su reputación o la reputación de la empresa a la que ud representa.

El beneficio de participar en este estudio es el aporte que usted pueda hacer para poder generar e implementar acciones que mejoren situaciones nocivas identificadas.

Las únicas personas que sabrán que su empresa participo en el estudio son los integrantes del equipo de investigación, no se divulgara ninguna información con nombres propios. Cuando los resultados de la investigación se publiquen o se discutan en conferencias no se incluirá información que pueda revelar su identidad. Si durante la recolección de la información usted tiene alguna duda puede contactarse con:

Viviana Andrea Gómez Riaño: 310- 4875373

Lizeth Yojanna Escobar Caro: 315- 4609166

Su participación en esta investigación es voluntaria. Su decisión de participar en este proyecto no afectara sus relaciones actuales o futuras con la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Si usted decide participar, está libre de retirarse en cualquier momento sin tener ninguna consecuencia para usted, y en el momento en el que solicite información relacionada con el proyecto los investigadores se la proporcionaran.

He leído y escuchado satisfactoriamente las explicaciones sobre este estudio y he tenido la oportunidad de hacer preguntas. Estoy enterado de los riesgos y beneficios potenciales, y sé que puedo retirarme de él en cualquier momento.

Autorizo el uso de la información correspondiente a: Colegio Mario Morales Delgado fe y alegría ubicado en el municipio de Nuevo Girón.

Nombre del participante/Representante Legal: María Cristina Prada Angarita (Rectora)

Firma: 

Identificación: 2800331 Bobji

Nombre del Investigador: Viviana Andrea Gómez Riaño

Identificación: 1.098709648

Firma: 

Nombre del Investigador: Lizeth Yojanna Escobar Caro

Identificación: 1.095930701

Firma: 

Fecha: 21/08/2025

Anexo 5

Consentimiento informado diligenciado por los padres de familia



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Solicitamos a usted participar en la investigación: Desarrollo de una estrategia pedagógica con enfoque artístico e inclusivo para el fortalecimiento de habilidades socioemocionales en infantes con sintomatología asociada con TDHA en el Colegio Mario Morales Delgado fe y alegría ubicado en el municipio de Nuevo Girón - Santander

El propósito de este informe de consentimiento informado es ayudarle a entender las características del estudio de forma que usted pueda decir voluntariamente si desea participar. Si después de leer este documento tiene alguna duda, solicite la explicación con los estudiantes investigadores los cuales le proporcionarían toda la información que necesite para entender el propósito del estudio.

El objetivo de esta investigación es: Desarrollar una estrategia pedagógica de enfoque artístico e inclusivo para el fortalecimiento de habilidades socioemocionales en infantes con sintomatología asociada con TDHA en el Colegio Mario Morales Delgado fe y alegría ubicado en el municipio de Nuevo Girón - Santander

Este estudio no implica ningún riesgo físico ni psicológico para usted. La información recolectada no le ocasionarán ningún riesgo ni tendrán consecuencias para su estado financiero, su empleo o su reputación o la reputación de la empresa a la que usted representa.

El beneficio de participar en este estudio es el aporte que usted pueda hacer para poder generar e implementar acciones que mejoren situaciones nocivas identificadas.

Las únicas personas que sabrán que su empresa participo en el estudio son los integrantes del equipo de investigación, no se divulgará ninguna información con nombres propios. Cuando los resultados de la investigación se publiquen o se discutan en conferencias no se incluirá información que pueda revelar su identidad. Si durante la recolección de la información usted tiene alguna duda puede contactarse con Slendy Dayanna sarmiento zambrano.

Su participación en esta investigación es voluntaria. Su decisión de participar en este proyecto no afectará sus relaciones actuales o futuras con la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Si usted decide participar, está libre de retirarse en cualquier momento sin

tener ninguna consecuencia para usted, y en el momento en el que solicite información relacionada con el proyecto los investigadores se la proporcionaran.

He leído y escuchado satisfactoriamente las explicaciones sobre este estudio y he tenido la oportunidad de hacer preguntas. Estoy enterado de los riesgos y beneficios potenciales, y sé que puedo retirarme de él en cualquier momento, por esto autorizo el uso de la información.

Nombre del participante: AMANNY CARILLO CONTRERAS

Representante Legal: DIANA MARCELA HERNANDEZ

Firma: DIANA MARCELA HERNANDEZ

Identificación: 1007193887

Nombre del Investigador: Viviana Andrea Gómez Riaño

Identificación: 1.098709648

Firma: Viviana Andrea Gómez R

Nombre del Investigador: Lizeth Yojanna Escobar Caro

Identificación: 1.095930701

Firma: [Firma manuscrita]

Fecha: 21/08/2025

tener ninguna consecuencia para usted, y en el momento en el que solicite información relacionada con el proyecto los investigadores se la proporcionaran.

He leído y escuchado satisfactoriamente las explicaciones sobre este estudio y he tenido la oportunidad de hacer preguntas. Estoy enterado de los riesgos y beneficios potenciales, y sé que puedo retirarme de él en cualquier momento, por esto autorizo el uso de la información.

Nombre del participante: KELLY YOHANA

Representante Legal: Ariana Adrianza Hama

Firma: Ariana Adrianza

Identificación: 20.610.339

Nombre del Investigador: Viviana Andrea Gómez Riaño

Identificación: 1.098709648

Firma: Viviana Andrea Gómez Riaño

Nombre del Investigador: Lizeth Yojanna Escobar Caro

Identificación: 1.095930701

Firma: Lizeth Yojanna Escobar Caro

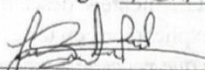
Fecha: 21/08/2025

tener ninguna consecuencia para usted, y en el momento en el que solicite información relacionada con el proyecto los investigadores se la proporcionaran.

He leído y escuchado satisfactoriamente las explicaciones sobre este estudio y he tenido la oportunidad de hacer preguntas. Estoy enterado de los riesgos y beneficios potenciales, y sé que puedo retirarme de él en cualquier momento, por esto autorizo el uso de la información.

Nombre del participante: Liam Santiago Cuadro Vega

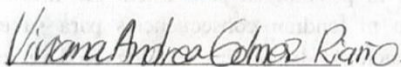
Representante Legal: René Sandoval Rueda

Firma: 

Identificación: 1095943481


Nombre del Investigador: Viviana Andrea Gómez Riaño

Identificación: 1.098709648

Firma: 

Nombre del Investigador: Lizeth Yojanna Escobar Caro

Identificación: 1.095930701

Firma: 

Fecha: 21/08/2025

tener ninguna consecuencia para usted, y en el momento en el que solicite información relacionada con el proyecto los investigadores se la proporcionaran.

He leído y escuchado satisfactoriamente las explicaciones sobre este estudio y he tenido la oportunidad de hacer preguntas. Estoy enterado de los riesgos y beneficios potenciales, y sé que puedo retirarme de él en cualquier momento, por esto autorizo el uso de la información.

Nombre del participante: Angel David Bettrán Duarte

Representante Legal: Magdalena Duarte Rueda

Firma: Magdalena Duarte Rueda

Identificación: 30210694

Nombre del Investigador: Viviana Andrea Gómez Riaño

Identificación: 1.098709648

Firma: Viviana Andrea Gómez R

Nombre del Investigador: Lizeth Yojanna Escobar Caro

Identificación: 1.095930701

Firma: [Firma]

Fecha: 21/08/2025

tener ninguna consecuencia para usted, y en el momento en el que solicite información relacionada con el proyecto los investigadores se la proporcionaran.

He leído y escuchado satisfactoriamente las explicaciones sobre este estudio y he tenido la oportunidad de hacer preguntas. Estoy enterado de los riesgos y beneficios potenciales, y sé que puedo retirarme de él en cualquier momento, por esto autorizo el uso de la información.

Nombre del participante: Cristina Daniel Hoyos

Representante Legal: Yudis Fuentes

Firma: Yudis Fuentes

Identificación: 1064712773

Nombre del Investigador: Viviana Andrea Gómez Riaño

Identificación: 1.098709648

Firma: Viviana Andrea Gómez

Nombre del Investigador: Lizeth Yojanna Escobar Caro

Identificación: 1.095930701

Firma: [Firma]

Fecha: 21/08/2025

tener ninguna consecuencia para usted, y en el momento en el que solicite información relacionada con el proyecto los investigadores se la proporcionaran.

He leído y escuchado satisfactoriamente las explicaciones sobre este estudio y he tenido la oportunidad de hacer preguntas. Estoy enterado de los riesgos y beneficios potenciales, y sé que puedo retirarme de él en cualquier momento, por esto autorizo el uso de la información.

Nombre del participante: Mael Yesid Picon Gualdo

Representante Legal: Alexandra Gualdo A.

Firma: Alexandra Gualdo A.

Identificación: 1.123.190.407

Nombre del Investigador: Viviana Andrea Gómez Riaño

Identificación: 1.098709648

Firma: Viviana Andrea Gómez R.

Nombre del Investigador: Lizeth Yojanna Escobar Caro

Identificación: 1.095930701

Firma: [Firma]

Fecha: 21/08/2025

tener ninguna consecuencia para usted, y en el momento en el que solicite información relacionada con el proyecto los investigadores se la proporcionarán.

He leído y escuchado satisfactoriamente las explicaciones sobre este estudio y he tenido la oportunidad de hacer preguntas. Estoy enterado de los riesgos y beneficios potenciales, y sé que puedo retirarme de él en cualquier momento, por esto autorizo el uso de la información.

Nombre del participante: Adriana Lucía Fariñas

Representante Legal: Ana de Dios Parro

Firma: Ana de Dios Parro

Identificación: 28351750

Nombre del Investigador: Viviana Andrea Gómez Riaño

Identificación: 1.098709648

Firma: Viviana Andrea Gómez R

Nombre del Investigador: Lizeth Yojanna Escobar Caro

Identificación: 1.095930701

Firma: Lizeth Yojanna Escobar Caro

Fecha: 21/08/2025

tener ninguna consecuencia para usted, y en el momento en el que solicite información relacionada con el proyecto los investigadores se la proporcionaran.

He leído y escuchado satisfactoriamente las explicaciones sobre este estudio y he tenido la oportunidad de hacer preguntas. Estoy enterado de los riesgos y beneficios potenciales, y sé que puedo retirarme de él en cualquier momento, por esto autorizo el uso de la información.

Nombre del participante: Elban Samuel Ramirez Ramirez

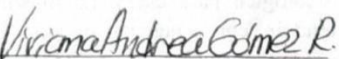
Representante Legal: Deisy Tatiana Ramirez

Firma: 

Identificación: 1095943418

Nombre del Investigador: Viviana Andrea Gómez Riaño

Identificación: 1.098709648

Firma: 

Nombre del Investigador: Lizeth Yojanna Escobar Caro

Identificación: 1.095930701

Firma: 

Fecha: 21/08/2025

tener ninguna consecuencia para usted, y en el momento en el que solicite información relacionada con el proyecto los investigadores se la proporcionaran.

He leído y escuchado satisfactoriamente las explicaciones sobre este estudio y he tenido la oportunidad de hacer preguntas. Estoy enterado de los riesgos y beneficios potenciales, y sé que puedo retirarme de él en cualquier momento, por esto autorizo el uso de la información.

Nombre del participante: Dominic J Baena

Representante Legal: Yessica Palacio

Firma: Yessica Palacio Moreno

Identificación: 1095938142

Nombre del Investigador: Viviana Andrea Gómez Riaño

Identificación: 1.098709648

Firma: Viviana Andrea Gómez R

Nombre del Investigador: Lizeth Yojanna Escobar Caro

Identificación: 1.095930701

Firma: [Firma]

Fecha: 21/08/2025

tener ninguna consecuencia para usted, y en el momento en el que solicite información relacionada con el proyecto los investigadores se la proporcionaran.

He leído y escuchado satisfactoriamente las explicaciones sobre este estudio y he tenido la oportunidad de hacer preguntas. Estoy enterado de los riesgos y beneficios potenciales, y sé que puedo retirarme de él en cualquier momento, por esto autorizo el uso de la información.

Nombre del participante: María Jireh Restrepo B

Representante Legal: María Yazmin Blanco F.

Firma: María Yazmin Blanco F.

Identificación: 1098047028

Nombre del Investigador: Viviana Andrea Gómez Riaño

Identificación: 1.098709648

Firma: Viviana Andrea Gómez R

Nombre del Investigador: Lizeth Yojanna Escobar Caro

Identificación: 1.095930701

Firma: Lizeth Yojanna Escobar Caro

Fecha: 21/08/2025

tener ninguna consecuencia para usted, y en el momento en el que solicite información relacionada con el proyecto los investigadores se la proporcionaran.

He leído y escuchado satisfactoriamente las explicaciones sobre este estudio y he tenido la oportunidad de hacer preguntas. Estoy enterado de los riesgos y beneficios potenciales, y sé que puedo retirarme de él en cualquier momento, por esto autorizo el uso de la información.

Nombre del participante: Andry Daniel Blancuiceth H

Representante Legal: Lesly Jackeline Hernández B

Firma: Lesly Jackeline Hernández

Identificación: 1096204231

Nombre del Investigador: Viviana Andrea Gómez Riaño

Identificación: 1.098709648

Firma: Viviana Andrea Gómez R

Nombre del Investigador: Lizeth Yojanna Escobar Caro

Identificación: 1.095930701

Firma: [Firma manuscrita]

Fecha: 21/08/2025

tener ninguna consecuencia para usted, y en el momento en el que solicite información relacionada con el proyecto los investigadores se la proporcionararan.

He leído y escuchado satisfactoriamente las explicaciones sobre este estudio y he tenido la oportunidad de hacer preguntas. Estoy enterado de los riesgos y beneficios potenciales, y sé que puedo retirarme de él en cualquier momento, por esto autorizo el uso de la información.

Nombre del participante: Samuel Arroyo M.

Representante Legal: Yanela melissa m.

Firma: Yanela melissa madañaga

Identificación: 39491509

Nombre del Investigador: Viviana Andrea Gómez Riaño

Identificación: 1.098709648

Firma: Viviana Andrea Gómez R

Nombre del Investigador: Lizeth Yojanna Escobar Caro

Identificación: 1.095930701

Firma: 

Fecha: 21/08/2025

tener ninguna consecuencia para usted, y en el momento en el que solicite información relacionada con el proyecto los investigadores se la proporcionaran.

He leído y escuchado satisfactoriamente las explicaciones sobre este estudio y he tenido la oportunidad de hacer preguntas. Estoy enterado de los riesgos y beneficios potenciales, y sé que puedo retirarme de él en cualquier momento, por esto autorizo el uso de la información.

Nombre del participante: Guido Salcedo

Representante Legal: Francelina Rodríguez

Firma: Francelina Rodríguez

Identificación: 1005075665

Nombre del Investigador: Viviana Andrea Gómez Riaño

Identificación: 1.098709648

Firma: Viviana Andrea Gómez R.

Nombre del Investigador: Lizeth Yojanna Escobar Caro

Identificación: 1.095930701

Firma: [Firma]

Fecha: 21/08/2025

tener ninguna consecuencia para usted, y en el momento en el que solicite información relacionada con el proyecto los investigadores se la proporcionaran.

He leído y escuchado satisfactoriamente las explicaciones sobre este estudio y he tenido la oportunidad de hacer preguntas. Estoy enterado de los riesgos y beneficios potenciales, y sé que puedo retirarme de él en cualquier momento, por esto autorizo el uso de la información.

Nombre del participante: Alaia Isabella Mojica Silva.

Representante Legal: Emely Katherine Silva.

Firma: Emely Silva

Identificación: 1098668504. B/gca.

Nombre del Investigador: Viviana Andrea Gómez Riaño

Identificación: 1.098709648

Firma: Viviana Andrea Gómez R

Nombre del Investigador: Lizeth Yojanna Escobar Caro

Identificación: 1.095930701

Firma: Lizeth Escobar

Fecha: 21/08/2025

tener ninguna consecuencia para usted, y en el momento en el que solicite información relacionada con el proyecto los investigadores se la proporcionaran.

He leído y escuchado satisfactoriamente las explicaciones sobre este estudio y he tenido la oportunidad de hacer preguntas. Estoy enterado de los riesgos y beneficios potenciales, y sé que puedo retirarme de él en cualquier momento, por esto autorizo el uso de la información.

Nombre del participante: Maily Julithza Cárdenas

Representante Legal: María Galvis Durán

Firma: María Galvis

Identificación: 1095957298

Nombre del Investigador: Viviana Andrea Gómez Riaño

Identificación: 1.098709648

Firma: Viviana Andrea Gómez R

Nombre del Investigador: Lizeth Yojanna Escobar Caro

Identificación: 1.095930701

Firma: [Firma]

Fecha: 21/08/2025

tener ninguna consecuencia para usted, y en el momento en el que solicite información relacionada con el proyecto los investigadores se la proporcionaran.

He leído y escuchado satisfactoriamente las explicaciones sobre este estudio y he tenido la oportunidad de hacer preguntas. Estoy enterado de los riesgos y beneficios potenciales, y sé que puedo retirarme de él en cualquier momento, por esto autorizo el uso de la información.

Nombre del participante: Neitza Rueda Q.

Representante Legal: ARIETH Quintero

Firma: ARIETH Q.B

Identificación: 1095939141

Nombre del Investigador: Viviana Andrea Gómez Riaño

Identificación: 1.098709648

Firma: Viviana Andrea Gómez R

Nombre del Investigador: Lizeth Yojanna Escobar Caro

Identificación: 1.095930701

Firma: [Firma manuscrita]

Fecha: 21/08/2025

tener ninguna consecuencia para usted, y en el momento en el que solicite información relacionada con el proyecto los investigadores se la proporcionaran.

He leído y escuchado satisfactoriamente las explicaciones sobre este estudio y he tenido la oportunidad de hacer preguntas. Estoy enterado de los riesgos y beneficios potenciales, y sé que puedo retirarme de él en cualquier momento, por esto autorizo el uso de la información.

Nombre del participante: Valentina Monsalve Alvarez

Representante Legal: Maria Fernanda Alvarez

Firma: Maria F. Alvarez

Identificación: 1095941098

Nombre del Investigador: Viviana Andrea Gómez Riaño

Identificación: 1.098709648

Firma: Viviana Andrea Gomez R.

Nombre del Investigador: Lizeth Yojanna Escobar Caro

Identificación: 1.095930701

Firma: Lizeth Yojanna Escobar Caro

Fecha: 21/08/2025

tener ninguna consecuencia para usted, y en el momento en el que solicite información relacionada con el proyecto los investigadores se la proporcionarán.

He leído y escuchado satisfactoriamente las explicaciones sobre este estudio y he tenido la oportunidad de hacer preguntas. Estoy enterado de los riesgos y beneficios potenciales, y sé que puedo retirarme de él en cualquier momento, por esto autorizo el uso de la información.

Nombre del participante: Carlos Samuel Avila

Representante Legal: Nini Johanna Espinosa

Firma: Nini Johanna Espinosa

Identificación: 1.098.123.789

Nombre del Investigador: Viviana Andrea Gómez Riaño

Identificación: 1.098709648

Firma: Viviana Andrea Gómez Riaño

Nombre del Investigador: Lizeth Yojanna Escobar Caro

Identificación: 1.095930701

Firma: [Firma manuscrita]

Fecha: 21/08/2025

tener ninguna consecuencia para usted, y en el momento en el que solicite información relacionada con el proyecto los investigadores se la proporcionaran.

He leído y escuchado satisfactoriamente las explicaciones sobre este estudio y he tenido la oportunidad de hacer preguntas. Estoy enterado de los riesgos y beneficios potenciales, y sé que puedo retirarme de él en cualquier momento, por esto autorizo el uso de la información.

Nombre del participante: eduardo emiliano cobas sanchez

Representante Legal: Maria paula Sanchez triana

Firma: Maria paula Sanchez triana

Identificación: 1095951356

Nombre del Investigador: Viviana Andrea Gómez Riaño

Identificación: 1.098709648

Firma: Viviana Andrea Gomez R.

Nombre del Investigador: Lizeth Yojanna Escobar Caro

Identificación: 1.095930701

Firma: 

Fecha: 21/08/2025