

**LABORATORIOS DE CREACIÓN: UNA ESTRATEGIA PARA LA EXPRESIÓN Y
REGULACIÓN DE LA IRA EN EL AULA**

AUTORA

LEONOR STHEPHANY TRUJILLO CASTAÑEDA

COD: 2022172048

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE ARTES

LICENCIATURA EN ARTES VISUALES

BOGOTÁ

2026

**LABORATORIOS DE CREACIÓN: UNA ESTRATEGIA PARA LA EXPRESIÓN Y
REGULACIÓN DE LA IRA EN EL AULA**

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE LICENCIADA EN
ARTES VISUALES

AUTOR

LEONOR STEPHANY TRUJILLO CASTAÑEDA

COD: 2022172048

ASESOR DEL PROYECTO

DANIEL EDUARDO QUINTERO GUTIÉRREZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE ARTES

LICENCIATURA EN ARTES VISUALES

LA LÍNEA PROFUNDIZACIÓN DE PEDAGOGÍAS DE LO ARTÍSTICO VISUAL

MODALIDAD PRÁCTICA PEDAGÓGICA REFLEXIVA

BOGOTÁ

2026

1. ANÁLISIS DE CONTEXTO	6
1.2. LA EDUCACIÓN DE LO ARTÍSTICO VISUAL EN COLOMBIA - BOGOTÁ	6
1.3. LO ARTÍSTICO VISUAL EN EL COLEGIO VILLA ELISA	10
1.4. LA IRA EN LOS JÓVENES	19
1.5 LA IRA EN LA ESCUELA	22
1.6. LA IRA EN RELACIÓN CON LAS PRÁCTICAS ARTÍSTICAS	26
2.METODOLOGIA DE INVESTIGACION	33
2.1. PRÁCTICA PEDAGÓGICA REFLEXIVA	33
2.2 HERMENÉUTICO	37
2.3 FENOMENOLÓGICO	39
Actores y documentos	40
2.4 ESTRATEGIA DIDÁCTICA	47
3 DISEÑO CONSTRUCCION Y RECONSTRUCCION DE EXPERIENCIAS	51
3.1 SECUENCIA DIDÁCTICA	51
3.2 Laboratorio de creación (Anexos)	58
4. ANALISIS Y REFLEXION PEDAGOGICA	63
La ira como motor de creación: aproximación inicial desde el dibujo	65
La ira y el color	70
La ira como palabra	74
La ira en el cuerpo	77
La ira hecha objeto	82
Cerrando un proceso	86
5. SOCIALIZACIÓN	88
5.2 CONCLUSIÓN	94
BIBLIOGRAFÍA	97

Tabla de figuras

Figura 1. Fachada Colegio Villa Elisa (IED) sede A lugar donde se realizaron las intervenciones

Figura 2. Colegio Villa Elisa (IED) sede A lugar donde se realizaron las intervenciones

Figura 3. Colegio Villa Elisa (IED) lugar donde se realizaron las intervenciones

Tabla 1. Creación propia

Tabla 2. Creación propia

Tabla 3. Creación propia

Tabla 4. Creación propia

Tabla 5. Creación propia

Figura 4. Expresión artística realizada por los estudiantes durante el laboratorio de creación (La ira como motor de creación)

Figura 5. Expresión artística realizada por los estudiantes durante el laboratorio de creación (La ira como motor de creación)

Figura 6. Expresión artística realizada por los estudiantes durante el laboratorio de creación (La ira como motor de creación)

Figura 7. Expresión artística realizada por los estudiantes durante el laboratorio de creación (La ira y el color)

Figura 8. Expresión artística realizada por los estudiantes durante el laboratorio de creación (La ira y el color)

Figura 9. Expresión artística realizada por los estudiantes durante el laboratorio de creación (La ira y el color)

Figura 10. Expresión artística realizada por los estudiantes durante el laboratorio de creación (La ira como palabra)

Figura 11. Expresión artística realizada por los estudiantes durante el laboratorio de creación (La ira como palabra)

Figura 12. Expresión artística realizada por los estudiantes durante el laboratorio de creación (La ira como palabra)

Figura 13. Expresión artística realizada por los estudiantes durante el laboratorio de creación (La ira en el cuerpo)

Figura 14. Expresión artística realizada por los estudiantes durante el laboratorio de creación (La ira en el cuerpo)

Figura 15. Expresión artística realizada por los estudiantes durante el laboratorio de creación (La ira en el cuerpo)

Figura 16. Expresión artística realizada por los estudiantes durante el laboratorio de creación (La ira como hecha objeto)

Figura 17. Expresión artística realizada por los estudiantes durante el laboratorio de creación (La ira hecha objeto)

Figura 18. Expresión artística realizada por los estudiantes durante el laboratorio de creación (La ira hecha objeto)

Figura 19. Laboratorio de exposición de las obras artísticas de los estudiantes de 801 grado

AGRADECIMIENTO

Quiero expresar mi agradecimiento a todas las personas que hicieron posible la realización de este trabajo de grado.

En primer lugar, agradezco a Dios por brindarme fortaleza, sabiduría y perseverancia durante este proceso académico y personal.

A mi mejor amiga y familia, por su apoyo constante y confianza en mí, incluso en los momentos más difíciles. Gracias por acompañarme y motivarme a seguir adelante para cumplir este logro tan importante en mi vida.

A mi asesor y profesores, por sus orientaciones, conocimientos y aportes académicos, los cuales enriquecieron significativamente esta investigación. Su acompañamiento fue fundamental para fortalecer cada etapa del proceso.

Al Colegio Villa Elisa IED, por abrir sus espacios y permitirme desarrollar mi práctica pedagógica y proyecto de grado con los estudiantes de 801, quienes aportaron significativamente a la construcción de este proyecto.

Finalmente, agradezco a todas las personas que, de una u otra manera, estuvieron presentes durante este camino, brindándome apoyo, escucha y motivación para culminar este trabajo de grado.

Este proyecto representa no solo un logro académico, sino también un proceso de crecimiento personal, reflexión y transformación a través de las artes visuales.

RESUMEN

El presente trabajo de grado surge de la práctica pedagógica reflexiva desarrollada en el Colegio Villa Elisa IED con estudiantes de octavo grado , y responde a la necesidad de fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, específicamente en el área de educación artística en esta institución. A partir del análisis del contexto escolar, se implementan estrategias didácticas que permitan ampliar el desarrollo formativo del área, permitiendo así la expansión de experiencias pedagógicas significativas que enlazan la dimensión emocional y comunicativa de los estudiantes.

. El objetivo principal es analizar cómo diferentes experiencias artísticas, implementadas como estrategias didácticas, favorecen la gestión y regulación de la ira en situaciones conflictivas para los estudiantes. Para ello, se adopta un enfoque hermenéutico y un diseño fenomenológico que permiten comprender las producciones gráficas y artísticas como expresiones figuradas y cargadas de significados y sus experiencias emocionales frente a la ira en el contexto escolar . Este trabajo investigativo se desarrolla en cuatro etapas: 1) Reconocimiento del contexto y las problemáticas; 2) Sensibilización y acercamiento; 3) Implementación y exteriorización; 4) Análisis y reflexión.

sino En este sentido, las prácticas artísticas se organizan como espacios seguros de expresión, donde los estudiantes pueden explorar, identificar, analizar

y compartir sus emociones sin temor al juicio, favoreciendo el diálogo, la escucha activa y la construcción colectiva de significados. De este modo, se incentiva no solo el autoconocimiento emocional, sino también el fortalecimiento de habilidades socioemocionales que ayudan a mejorar la convivencia escolar y a transformar las situaciones conflictivas en oportunidades de aprendizaje.

Se evidencia que las distintas experiencias artísticas no sirven solo para crear arte: también funcionan como herramientas educativas que ayudan a trabajar la inteligencia emocional, fomenta la empatía, refuerza la autoestima y ofrece caminos para resolver conflictos de manera pacífica. resaltando su aporte al currículo escolar, y a construir ambientes educativos más abiertos, críticos y sensibles. queda demostrado cómo el arte puede transformar la experiencia de la ira, resignificándola para convertirla en una oportunidad creativa y de aprendizaje.

ABSTRACT

This undergraduate thesis emerges from the reflective pedagogical practice carried out at Colegio Villa Elisa IED with eighth-grade students, and responds to the need to strengthen teaching and learning processes, particularly within the field of arts education at this institution. Based on the analysis of the school context, didactic strategies were implemented to broaden the formative development of the area, thus fostering the expansion of meaningful pedagogical experiences that connect students' emotional and communicative dimensions.

The main objective of this study is to analyze how different artistic experiences, implemented as didactic strategies, contribute to the management and regulation of anger in conflict situations among students. To achieve this, a hermeneutic approach and a phenomenological design were adopted, allowing graphic and artistic productions to be understood as figurative expressions imbued with meaning, as well as representations of students' emotional experiences related to anger within the school context. This research project was developed in four stages: 1) Recognition of the context and its issues; 2) Awareness-building and initial engagement; 3) Implementation and externalization; and 4) Analysis and reflection.

In this regard, artistic practices are organized as safe spaces for expression, where students can explore, identify, analyze, and share their emotions without fear of judgment, thereby encouraging dialogue, active listening, and the collective construction of meaning. In this way, the project promotes not only emotional self-awareness, but also the strengthening of socio-emotional skills that contribute to improving school coexistence and transforming conflict situations into opportunities for learning.

The findings demonstrate that diverse artistic experiences are not solely intended for the creation of art; they also function as educational tools that support the development of emotional intelligence, foster empathy, reinforce self-esteem, and provide pathways for the peaceful resolution of conflicts. Furthermore, the study highlights their contribution to the school curriculum and to the construction of more open, critical, and emotionally sensitive educational environments. Ultimately, this

research demonstrates how art can transform the experience of anger, resignifying it as a creative and meaningful opportunity for learning.

PALABRAS CLAVES

Irá, estrategia didáctica, laboratorios de creación, inteligencia emocional y educación artísticas.

KEYWORDS

Anger, didactic strategy, creation laboratories, emotional intelligence, and art education.

1. ANÁLISIS DE CONTEXTO

1.2. EL ARTE AUSENTE, LA IRA PRESENTE: LA EDUCACIÓN DE LO ARTÍSTICO VISUAL EN COLOMBIA Y BOGOTÁ

En la actualidad, la educación artística ya no es un área de interés y mantiene bajo nivel de desarrollo en las instituciones educativas oficiales, ya que esta no está incluida en algunos de los currículos académicos. A pesar de que la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) establece en su artículo 23 que las artes constituyen un área obligatoria y fundamental dentro del currículo escolar, persiste una brecha significativa entre lo dispuesto por la normativa y su implementación efectiva en las instituciones educativas. Según los datos proporcionados por el Ministerio de Educación Nacional (2023), de los 9.547.160 niños, niñas y adolescentes matriculados anualmente en el sistema educativo oficial, únicamente 131.723 les ha interesado y participado en procesos artísticos durante los últimos cuatro años.

Ese resultado presente sobre la población que se involucra en las artes no solo evidencia una baja participación, sino que también pone en investigación diferentes problemáticas que inciden en el acceso: En primera instancia está la reducción de horas asignadas “obligatorias” para el desarrollo de la asignatura; como segunda instancia, hay un bajo porcentaje en docentes para esta área; en tercer punto, hay una dificultad en el desarrollo de las clases por falta de materiales y mala infraestructura (salones especializados, instrumentos,

materiales); y la priorización de resultados en pruebas estandarizadas que postergan los procesos creativos y expresivos a un segundo plano, situación que los mismos instituciones internacionales mencionan como la educación artística suele ocupar un lugar marginal dentro de los sistemas educativos, a pesar de su impacto en el crecimiento y desarrollo integral de los niños y jóvenes (UNESCO, 2006).

Asimismo, en muchas instituciones educativas, la educación artística pasa como actividad extracurricular o como si fuera algo adicional para los jóvenes, lo que limita su alcance formativo y su articulación con los proyectos pedagógicos institucionales. Esto impacta de manera directa a la población de estudiantes limitando sus posibilidades relacionadas a disciplinas como la creación en las diferentes ramas artísticas, los audiovisuales, las artes plásticas, el teatro, la danza, la música y las artes electrónicas.

En consecuencia, el problema no solo se da porque las artes no se implementen en los currículos escolares, sino que se relaciona con barreras mucho más profundas como lo son las condiciones estructurales, pedagógicas y culturales que obstaculizan su desarrollo pleno, afectando las oportunidades de un proceso de formación integral, sensibilidad estética y construcción de pensamiento crítico en la población estudiantil.

Por otro lado, más de 2,6 millones de jóvenes en Colombia entre los 15 y 28 años no estudian ni trabajan, según el más reciente boletín técnico sobre mercado laboral juvenil del Departamento Administrativo Nacional de Estadística

(2025). Esta cifra no solo demuestra que existe una problemática económica y social, sino que también los jóvenes no están interesados en entrar a instituciones de formación y participación para su propio crecimiento personal.

En este contexto, las artes —y de manera particular las artes visuales— adquieren un nuevo sentido. Las prácticas visuales como el dibujo, la pintura, el muralismo, escultura, la fotografía, el video o las artes digitales se ha vuelto un lenguaje cercano para los jóvenes en su vida diaria, quienes interactúan constantemente con imágenes, fotos, mensajes en redes sociales, plataformas digitales y en el mismo entorno urbano. Esto convierte a las artes visuales en un medio accesible, contemporáneo y pertinente para volver a darle vida a las artes y renovar la motivación, interés y ganas de participar en este medio de expresión.

Asimismo, las artes visuales más allá de favorecer la expresión estética, también desarrolla habilidades relacionadas al ámbito académico y laboral, así como la creatividad, el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la comunicación simbólica y el trabajo colaborativo. A menudo, estas formas de comunicación o este lenguaje, permite a los jóvenes contar sus experiencias, historias, sueños, conflictos, y así vuelvan a mirar y analizar sus experiencias para así fortalecer su identidad y sentido de pertenencias.

Desde esta perspectiva, las actividades artísticas visuales pueden convertirse en un puente pedagógico y social que posibilite la reintegración de jóvenes desvinculados del sistema educativo o laboral, al ofrecer espacios de reconocimiento, participación y construcción de proyectos de vida. No se trata

únicamente de formar artistas, sino de generar oportunidades de formación integral que amplíen horizontes personales, académicos y profesionales a través de la experiencia estética y creativa.

Como se ha planteado anteriormente, la limitada accesibilidad a la educación artística, sumada a fenómenos como la deserción escolar, permite entender y demostrar que hay una profunda grieta educativa en Colombia, la cual incide de manera directa en el desarrollo integral de niños y jóvenes. Esta situación invita a analizar con detalle qué está ocurriendo al interior de las instituciones educativas y cuáles son los factores estructurales, pedagógicos y sociales que han conducido a las problemáticas señaladas.

Aspectos como la calidad educativa, las brechas de desigualdad, la cobertura y la deserción escolar (La Pulla, 2024), entre otros, demuestra que no se trata de un problema aislado sino de dificultades en el acceso y permanencia en el sistema educativo. En este sentido, surge la necesidad o interrogante respecto a que se está enseñando, cómo se está enseñando y cómo se están planteando los currículos escolares para garantizar una formación verdaderamente integral. Esto implica revisar los contenidos abordados, las estrategias didácticas implementadas, las condiciones de infraestructura, la accesibilidad, los programas de alimentación escolar y los recursos disponibles.

Asimismo, es necesario considerar y comparar cómo se manifiestan estas situación entre instituciones públicas y privadas, así mismo como entre contextos urbanos y rurales, donde las desigualdades suelen profundizar. Por otro lado,

muchos estudiantes abandonan su proceso académico debido a las necesidades individuales como trabajar por situaciones económicas, por experiencias poco significativas durante su proceso o por factores emocionales. A ello se le suma el impacto del conflicto y de las dinámicas de violencia que históricamente han limitado el acceso, la permanencia y la continuidad educativa en distintas regiones del país.

En resumen, estos factores permiten comprender que la problemática no radica únicamente en la falta de acceso a ciertas áreas del conocimiento, como la educación artística, sino en condiciones estructurales más amplias que afectan el derecho a una educación integral y equitativa en Colombia.

1.3. EL LUGAR DONDE LO ARTÍSTICO VISUAL EMPEZÓ A CREAR:

COLEGIO VILLA ELISA

El Colegio Villa Elisa IED¹ Es una institución de carácter público, con una población de estudiantes entre los estratos 1 y 2, que se encuentra en la localidad de Suba exactamente en el barrio villa Elisa, cuenta con cuatro sedes, se brinda educación desde el nivel preescolar hasta la educación media. La misión del colegio es ofrecer una educación integral que tenga en cuenta las diversas dimensiones del ser humano (cognitiva, comunicativa, socio afectiva, cultural, ética y estética). Su objetivo es formar estudiantes capaces de convivir armónicamente con sus semejantes y su entorno, preparándose para ser individuos útiles y productivos dentro de una sociedad pluralista.

¹ Sitio web del [Colegio Villa Elisa \(IED\) | Portal Red Académica](#)

La sede en la cual estoy haciendo el trabajo de investigación y a su vez la práctica pedagógica es en la sede A, es un espacio que está compuesto por una estructura de tres pisos, en la primera planta se encuentra la cancha, la oficina de coordinación, biblioteca y unos salones; en la segunda planta se encuentra la sala de profesores, rectoría y otros salones, y en la última más salones de clase. Las aulas de clase están equipadas con cuarenta pupitres, un escritorio y su respectiva silla para el profesor y el tablero como herramienta para las clases. Aunque las dimensiones de los salones cambian entre ellos usualmente son salones pequeños lo que no permite tener mucha movilidad dentro de las aulas.



Figura 1. ² Fachada Colegio Villa Elisa (IED) sede A lugar donde se realizaron las intervenciones



Figura 2. Colegio Villa Elisa (IED) sede A lugar donde se realizaron las intervenciones

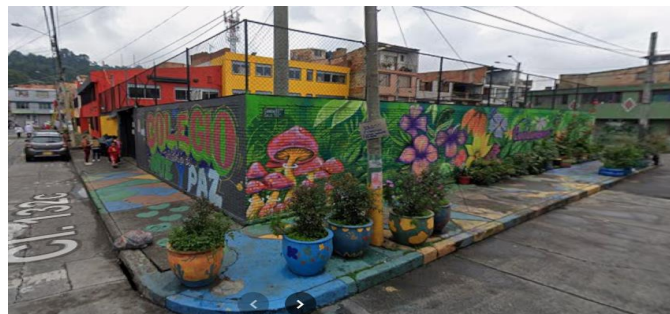


Figura 3. Colegio Villa Elisa (IED) lugar donde se realizaron las intervenciones

Mi práctica la realicé con el curso 801, donde se encuentran 40 estudiantes (19 niñas y 21 niños) entre 13 y 15 años. Es importante tener en cuenta que en estas edades ocurren cambios físicos, emocionales, sociales y cognitivos muy importantes por lo cual fue más evidente identificar las diferentes situaciones que ocurrían en el aula o en la institución como tal. En la caracterización del curso 801 se evidencia atención dispersa, conflictos entre pares con acciones agresivas y la presencia de problemas personales que se expresan en el aula, además de reprimir, ocultar o satanizar ciertas emociones como la ira. Estas situaciones

² Las Fotografías presentadas en este documento son de elaboración propia, fueron tomadas durante las sesiones del laboratorio de creación (2025).

podrían estar asociadas a problemas en la comunicación y la falta de estrategias para el reconocimiento y la regulación de las emociones. A partir de ello, se infiere que la mayoría de estas situaciones es debido a conflictos personales que no solo impacta a esta institución, sino que probablemente también se manifiesta en otros contextos educativos a nivel local. Estos conflictos se pueden evidenciar en situaciones como discusiones frecuentes, agresiones verbales y físicas, dificultades para la solución de problemas de manera pacífica, actitudes de intolerancia y baja empatía en las relaciones entre estudiantes; así mismo se evidencia esta problemática en la comunicación con los docentes, e incluso en el entorno familiar, lo que perjudica directamente al ambiente y la convivencia escolar. Estos comportamientos, son causados por emociones como la frustración, la ira, la tristeza o la confusión. Para muchos niños y jóvenes, estas emociones son complicadas de expresar verbalmente, lo que puede tener como consecuencia malentendidos y agresiones físicas que afectan la convivencia académica y las relaciones interpersonales, dificultando así la comunicación.

A partir de la observación del contexto, se ha identificado que en la institución predominan metodologías tradicionales para aplicar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este enfoque pedagógico se caracteriza por poner al docente como principal y único transmisor del conocimiento, mientras que el estudiante asume un rol pasivo, receptivo y obediente. En el modelo tradicional, el aprendizaje suele centrarse en la memorización de contenidos y en el cumplimiento de normas establecidas, limitando en ocasiones la participación, el pensamiento crítico y la construcción y descubrimiento autónomo del saber por

parte del estudiante. Desde enfoques constructivistas, el aprendizaje implica un proceso activo de construcción del conocimiento, en el cual el estudiante interactúa con su entorno resuelve y organiza sus esquemas mentales es decir el estudiante interpreta y reorganiza las ideas que ya tiene en su mente o que adquiere en el proceso de aprendizaje para comprender algo nuevo interiorizar. (Piaget, 1970). De igual manera, Vygotsky (1978) resalta la importancia de la interacción social en el aprendizaje, lo cual no comparte con modelos centrados en la pasividad del estudiante.

Esta situación suele provocar roces y disputas de autoridad. Algunos estudiantes, al no sentirse parte activa del proceso educativo, tienden a desafiar tanto las reglas como las formas de enseñanza. Además, cuando los estudiantes pierden protagonismo en el aula, resulta más complicado que desarrollen habilidades de comunicación, pensamiento crítico y manejo emocional, que son clave para el proceso de enseñanza aprendizaje. Ahora bien, este escenario también trae consigo la posibilidad de poner en marcha ideas pedagógicas distintas: propuestas más participativas y apoyadas en herramientas tecnológicas, adaptadas a lo que la institución plantea como misión y visión. De hecho, la institución está impulsando la integración de nuevas tecnologías para fomentar el desarrollo integral del alumnado (Red Académica, 2023). Eso abre la puerta a modelos pedagógicos mucho más vivos e incluyentes.

En diferentes encuentros que se han realizado para obtener más información con el equipo docente se ha mencionado su preferencia por metodologías tradicionales, así como por estrategias y didácticas basadas en el

estímulo y la recompensa, donde se instruye y se evalúa por medio de estímulos positivos y negativos para obtener un cambio, lo cual está relacionado con metodologías conductistas que se encarga de realizar cambios en el comportamiento a partir de estímulos (Skinner, 1974). Asimismo, este enfoque se acerca a lo que Freire (1970) denomina una educación “bancaria”, en la cual el estudiante asume un rol pasivo dentro del proceso educativo.

Debido a estos encuentros empiezo a cuestionarme cómo debo abordar mi práctica pedagógica, ya que considero que se deben implementar actividades o estrategias dinámicas que incentiven el interés y la participación orientadas a la formación integral para la vida. En este sentido, desde una perspectiva constructivista, el aprendizaje significativo permite que el estudiante construya su propio conocimiento, relacionando la nueva información con sus saberes previos (Díaz Barriga Arceo & Hernández Rojas, 2010), lo cual no esta a favor con las prácticas enfocadas solo al cambio del comportamiento.

Esto me conduce a preguntarme: ¿cómo se están desarrollando las dinámicas pedagógicas dentro de la institución?, ¿desde qué enfoque se planean las clases?, ¿qué lugar ocupa el estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje?, ¿cómo se gestionan los conflictos en el aula? y ¿qué estrategias se implementan para atender las necesidades emocionales y sociales de los jóvenes? En este sentido, es necesario reflexionar sobre el papel del docente, no solo como un único ser que comparte el conocimiento, sino también como un facilitador, una guía y una orientación que integran lo cognitivo, lo emocional y lo social en su labor. Esto implica reconocer la importancia de generar ambientes de

aprendizaje inclusivos, participativos y emocionalmente seguros, donde los estudiantes se sientan escuchados y valorados. Así mismo abrir una puerta a las nuevas prácticas pedagógicas innovadoras que permitan potenciar la educación artística, el fortalecimiento de habilidades socioemocionales y la construcción de relaciones más respetuosas y empáticas dentro del aula.

Como profe en formación, este ejercicio de observación no se queda solo en describir lo que ocurre con el entorno de los docentes y estudiantes, sino que implica cuestionar, interpretar y proponer alternativas que contribuyan a una educación más integral. Mi rol como futura profe también me lleva a reflexionar y plantearme en que cada espacio de aprendizaje esta la oportunidad de realizar ajustes, reflexionar y evaluar. Me invita a profundizar sobre mis propias concepciones de enseñanza, sobre la importancia de generar espacios participativos y sobre la necesidad de integrar dimensiones como la educación emocional y la expresión artística en el currículo. A su vez, me permite entender que la educación evoluciona y no es estática, sino que es transformadora y se evidencia a partir del diálogo entre la teoría aprendida en la universidad y la realidad concreta del contexto escolar, por eso se dice que así pasen los años los profes siempre están en un constante proceso de aprendizaje.

Esta reflexión también me lleva a cuestionar si las metodologías empleadas favorecen realmente el desarrollo crítico, creativo y emocional de los estudiantes, o si, por el contrario, reproducen esquemas tradicionales que limitan su participación. Por medio de mi proyecto y mi área fundamental que son las artes

visuales se pueda llevar a cabo una práctica donde se implementen estrategias que permitan autorreflexión, la regulación emocional y la comunicación asertiva.

En este sentido, mi práctica pedagógica me permite asumir una postura donde investigue lo que está pasando en relación con mi área de conocimiento, comprendiendo que enseñar no es únicamente transmitir contenidos, sino acompañar procesos humanos complicados, pero no imposibles de gestionar. Analizar las dinámicas institucionales me permite proyectarme como una docente crítica, sensible y comprometida con la transformación educativa, capaz de diseñar propuestas que respondan a las realidades y necesidades de los estudiantes.

Aunque el área de artes está incluida en el plan de estudios, esta no es impartida por un profesional del área, sino por docentes de otras disciplinas como matemáticas, religión entre otras áreas. Como resultado, las clases de arte se enfocan principalmente en aspectos técnicos, como el uso de la línea, el punto, el dibujo técnico y los planos, lo que limita la expresión creativa de los estudiantes.

Por otro lado, resulta un poco contradictorio exigir que se apliquen las artes de manera eficaz o rigurosa, cuando la gran parte de los niños, niñas y jóvenes de las instituciones no tienen acceso a espacios adecuados para la realización de estas prácticas artísticas que les permita experimentar las diferentes materialidad, conocer diferentes técnicas y lo mas importante reflexionar respecto a cómo todo esto les puede servir para su vida.

La desigualdad que existe entre lo que establecen las leyes y lineamientos educativos y lo que ocurre en el diario vivir en las diferentes instituciones educativas en las aulas responde a múltiples factores estructurales y contextuales. Aunque la educación “fomenta” y menciona que se brinda una educación de calidad, integral y inclusiva, por el contrario, existe una realidad totalmente diferente debido a la falta de recursos, la sobrecarga laboral docente, los grupos numerosos, las estrategias institucionales tradicionales y las problemáticas sociales que atraviesan a la comunidad educativa.

Se vuelve evidente esta contradicción cuando, a pesar de que la normativa pone énfasis en el fomento de habilidades creativas, críticas y socioemocionales, las prácticas pedagógicas siguen dando prioridad al cumplimiento de los estándares evaluativos y a la transmisión de contenidos. Como consecuencia, se disminuye la capacidad de crear experiencias de aprendizaje que sean relevantes y estén contextualizadas.

En este contexto, el arte visual adquiere un valor muy importante. Más que verse sólo como un espacio para crear cosas bonitas, la educación artística debería ser entendida como una forma de ayudar a las personas a expresarse, a pensar de manera crítica, a desarrollar su sensibilidad y a construir su propia identidad. A través de las artes visuales, los estudiantes pueden darle sentido a lo que los rodea, cuestionar su realidad y expresar emociones o ideas que muchas veces no logran comunicar con métodos más tradicionales o simplemente porque les cuesta más verbalizar..

Cuando a esta área no se le da la importancia o los recursos que necesita, se termina dejando de lado algo muy clave en los estudiantes: su capacidad de imaginar, crear y ver las cosas de otra manera. El arte no es solo una área, también ayuda a que los estudiantes se expresen, sean más sensibles y desarrollen su creatividad (Eisner, 2002). Por eso, cuando lo que dicen las normas no se ve reflejado en la realidad del aula, el problema no es solo académico. También afecta cómo los estudiantes crecen a nivel personal, emocional y social. Y al final, todo eso influye en la calidad de la educación que están recibiendo.

1.4. ENTRE EL CONFLICTO Y LA CONSTRUCCIÓN DEL SÍ: LA IRA EN LOS JÓVENES

La ira es una de las emociones básicas del ser humano y forma parte de la vida cotidiana de todas las personas. En el caso de los jóvenes, esta emoción suele presentarse con mayor intensidad debido a los múltiples cambios que caracterizan la etapa de adolescencia. Durante este periodo se producen transformaciones físicas, psicológicas y sociales que influyen en la manera en que los adolescentes perciben el mundo, se relacionan con los demás y gestionan sus emociones. La ira puede manifestarse a través de diferentes comportamientos, como gritos, discusiones, conductas impulsivas o incluso agresiones físicas o verbales. Sin embargo, también puede expresarse mediante sentimientos internos de frustración, tristeza o culpa cuando no se cuenta con herramientas adecuadas para canalizar (Bisquerra, 2009).

Desde la perspectiva de la psicología emocional, la ira no debe entenderse únicamente como una emoción negativa. En realidad, cumple una función

adaptativa importante, ya que actúa como una señal que alerta al individuo frente a situaciones percibidas como injustas, amenazantes o frustrantes. De acuerdo con Ekman (2003), las emociones básicas como la ira permiten al ser humano reaccionar frente a su entorno y responder a situaciones que afectan su bienestar o sus intereses. En este sentido, la ira puede interpretarse como una respuesta natural ante la vulneración de límites personales, la sensación de injusticia o la imposibilidad de satisfacer determinadas necesidades.

No obstante, cuando esta emoción no se reconoce o no se gestiona adecuadamente, puede generar comportamientos que afectan tanto al propio individuo como a quienes lo rodean. En la adolescencia, la falta de habilidades para la regulación emocional puede llevar a que la ira se manifieste de manera impulsiva o agresiva. Según Goleman (1995), la inteligencia emocional implica la capacidad de reconocer, comprender y regular las propias emociones, así como de interpretar las emociones de los demás. Cuando estas habilidades no se desarrollan de manera adecuada, los jóvenes pueden experimentar dificultades para expresar lo que sienten, lo que incrementa la probabilidad de que las emociones se manifiesten mediante conductas conflictivas.

Diversos factores pueden influir en la forma en que los adolescentes experimentan y expresan la ira. Entre ellos se encuentran las dinámicas familiares, las relaciones con los pares, las presiones académicas y las experiencias sociales propias del contexto en el que se desarrollan. Un entorno familiar caracterizado por conflictos constantes, falta de comunicación o modelos inadecuados de gestión emocional puede influir en la manera en que los jóvenes aprenden a

manejar sus emociones. De igual manera, las relaciones sociales durante la adolescencia adquieren una gran importancia, ya que los jóvenes buscan reconocimiento, aceptación y pertenencia dentro de su grupo de pares (Santrock, 2018).

En la actualidad, las redes sociales y los entornos digitales también influyen en la forma en que los jóvenes experimentan sus emociones. La exposición constante a opiniones, críticas, comparaciones sociales y dinámicas de interacción rápida puede generar frustración, ansiedad o sentimientos de injusticia que, en algunos casos, se traducen en episodios de ira. Estas dinámicas pueden intensificar las emociones y dificultar los procesos de autorregulación, especialmente cuando los adolescentes aún se encuentran desarrollando su identidad personal y social, ya que el uso de redes sociales se ha asociado con el aumento de comparaciones sociales y afectaciones en el bienestar emocional de los jóvenes (Vogel et al., 2014).

A pesar de estas dificultades, la ira también puede convertirse en una oportunidad para el aprendizaje emocional. Cuando los jóvenes aprenden a reconocer esta emoción, comprender sus causas y expresarla de manera adecuada, es posible transformarla en una fuente de reflexión y crecimiento personal. En este sentido, la educación emocional desempeña un papel fundamental dentro de los procesos formativos, ya que permite a los estudiantes desarrollar habilidades para identificar sus emociones, comprenderlas y gestionarlas de manera constructiva (Bisquerra, 2009).

Dentro de este panorama, las prácticas artísticas se presentan como una herramienta significativa para favorecer la expresión emocional en los jóvenes. El arte ofrece un lenguaje simbólico que permite representar pensamientos, sentimientos y experiencias de manera creativa, facilitando procesos de reflexión y autoconocimiento. Según Eisner (2002), las artes no solo contribuyen al desarrollo de habilidades técnicas o estéticas, sino que también permiten explorar dimensiones profundas de la experiencia humana, incluyendo las emociones.

Cuando los adolescentes participan en actividades artísticas como el dibujo, la pintura o la escultura, encuentran un espacio donde pueden canalizar sus emociones de manera segura. Estas prácticas permiten transformar la intensidad emocional en una producción simbólica que representa aquello que sienten, sin necesidad de recurrir a la agresión o al conflicto. De esta manera, el proceso creativo se convierte en una forma de mediación emocional que favorece la autorregulación y la comunicación.

Además, el arte facilita la construcción de significados personales, ya que cada producción artística refleja la forma en que el estudiante interpreta su experiencia. En muchos casos, los jóvenes logran expresar emociones complejas a través de imágenes, colores, formas o movimientos corporales que representan su estado emocional. Esta posibilidad de expresión simbólica resulta especialmente importante cuando los estudiantes tienen dificultades para verbalizar lo que sienten.

Por esta razón, integrar las prácticas artísticas dentro del contexto educativo puede contribuir significativamente al desarrollo emocional de los

estudiantes. El arte no solo permite canalizar la ira, sino también comprenderla, resignificar y transformarla en una experiencia de aprendizaje. En este sentido, las artes visuales se convierten en un espacio pedagógico que favorece el reconocimiento de las emociones, la reflexión personal y el fortalecimiento de habilidades socioemocionales necesarias para la convivencia.

1.5 UNA EMOCION QUE TAMBIÉN ESTÁ PRESENTE: LA IRA EN LA ESCUELA

La escuela constituye uno de los principales escenarios de socialización para niños, niñas y adolescentes. En este espacio los estudiantes no solo adquieren conocimientos académicos, sino que también desarrollan habilidades sociales, construyen su identidad y aprenden a relacionarse con los demás. Debido a la intensidad de estas interacciones, el contexto escolar se convierte en un lugar donde emergen diferentes emociones, entre ellas la ira, especialmente cuando surgen conflictos entre compañeros, presiones académicas o situaciones de incomprensión dentro del aula.

Los conflictos escolares pueden manifestarse de diversas maneras. Entre las formas más visibles se encuentran las discusiones, los insultos, las burlas, los desafíos a la autoridad docente o las peleas físicas entre compañeros. Estas conductas suelen ser interpretadas únicamente como problemas disciplinarios; sin embargo, en muchos casos reflejan dificultades en la gestión emocional de los estudiantes. Cuando los jóvenes no cuentan con estrategias adecuadas para

expresar lo que sienten, la ira puede manifestarse a través de comportamientos agresivos o desafiantes (Santrock, 2018).

No obstante, la ira no siempre se expresa de forma abierta. En algunos casos puede manifestarse mediante conductas más silenciosas, como el aislamiento social, la apatía frente a las actividades escolares o la falta de participación en clase. Estas formas de expresión emocional pueden pasar desapercibidas dentro del aula, pero también reflejan dificultades en los procesos de regulación emocional. De acuerdo con Gross (1998), la regulación emocional se refiere a los procesos mediante los cuales las personas influyen en la forma en que experimentan y expresan sus emociones. Cuando estos procesos no se desarrollan adecuadamente, los individuos pueden tener dificultades para manejar situaciones de tensión o conflicto.

En este sentido, la escuela desempeña un papel fundamental en el desarrollo emocional de los estudiantes. Más allá de la transmisión de contenidos académicos, el contexto educativo también debe ofrecer espacios que permitan reconocer, comprender y gestionar las emociones. La educación emocional busca precisamente fortalecer estas habilidades, proporcionando herramientas para que los estudiantes aprendan a identificar lo que sienten y a expresarlo de manera respetuosa y constructiva (Bisquerra, 2009).

La implementación de estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo socioemocional puede contribuir significativamente a mejorar la convivencia escolar. Cuando los estudiantes aprenden a expresar sus emociones de forma adecuada, disminuyen los conflictos interpersonales y se fortalecen las relaciones

dentro del aula. En este proceso, el docente cumple un papel mediador, ya que puede diseñar actividades que favorezcan el diálogo, la reflexión y la expresión emocional.

Dentro de estas estrategias, las prácticas artísticas adquieren una relevancia particular. Las artes visuales ofrecen un lenguaje alternativo que permite a los estudiantes comunicar emociones y experiencias que, en ocasiones, resultan difíciles de expresar mediante palabras. A través del dibujo, la pintura, el collage o la escultura, los jóvenes pueden representar simbólicamente aquello que sienten, transformando sus emociones en una producción creativa.

Diversos estudios en el campo del arte y la educación han señalado que los procesos de creación artística pueden favorecer la expresión emocional y la reflexión personal. McNiff (2004) sostiene que el arte permite externalizar experiencias internas, facilitando procesos de autoconocimiento y elaboración emocional. En el contexto escolar, esto puede contribuir a que los estudiantes comprendan mejor sus emociones y encuentren formas más constructivas de gestionarlas.

Asimismo, el uso de estrategias artísticas dentro del aula permite transformar la manera en que se abordan los conflictos escolares. En lugar de limitarse a sancionar las conductas problemáticas, el docente puede generar espacios de creación donde los estudiantes reflexionen sobre sus emociones y encuentren formas alternativas de expresión. De esta manera, la ira deja de ser vista únicamente como un problema disciplinario y se convierte en una oportunidad para el aprendizaje emocional.

El desarrollo de actividades artísticas también favorece la comunicación asertiva entre los estudiantes. La comunicación asertiva implica expresar pensamientos y emociones de manera clara, respetuosa y honesta, sin recurrir a la agresión ni a la pasividad (Riso, 2002). Cuando los jóvenes aprenden a comunicar lo que sienten, se reducen las tensiones dentro del grupo y se fortalecen las relaciones interpersonales.

En consecuencia, integrar las artes visuales dentro de las estrategias pedagógicas puede contribuir a la construcción de ambientes escolares más inclusivos y respetuosos. El arte permite generar espacios de escucha, reflexión y diálogo donde las emociones son reconocidas como parte fundamental del proceso educativo. De esta manera, la escuela no solo cumple su función académica, sino que también se convierte en un espacio donde los estudiantes aprenden a comprenderse a sí mismos y a convivir con los demás.

1.6. LA IRA COMO EXPERIENCIA

Desde la perspectiva de Javier Sáenz Obregón, la pedagogía de la subjetivación comprende la formación como un proceso en el que los sujetos se constituyen a partir de las experiencias, las relaciones y las prácticas que viven en los escenarios educativos. En este sentido, las emociones no pueden entenderse únicamente como asuntos privados o individuales, sino como experiencias que atraviesan la construcción del sujeto y sus formas de relacionarse consigo mismo, con los otros y con el mundo. Aunque Sáenz no aborda de manera específica la ira

como objeto de estudio, su propuesta permite comprender esta emoción como una experiencia susceptible de ser resignificada pedagógicamente. En lugar de ser reprimida o satanizada, la ira puede convertirse en una oportunidad para la reflexión, el diálogo y la creación, favoreciendo procesos de reconocimiento de sí, de los otros y de las condiciones que originan dicha emoción.

Desde esta perspectiva, la ira también adquiere una dimensión política dentro de la formación escolar. Reconocerla implica abrir espacios para que los estudiantes cuestionen las situaciones de injusticia, exclusión, violencia o desigualdad que experimentan en su cotidianidad. La escuela deja de ser únicamente un espacio de regulación del comportamiento para convertirse en un escenario donde las emociones posibilitan la construcción de pensamiento crítico, la participación, el diálogo y la acción colectiva. En este sentido, las prácticas artísticas se constituyen en mediaciones pedagógicas que permiten transformar la ira en una experiencia creadora, fortaleciendo la autonomía, la capacidad de expresar desacuerdos de manera no violenta, la construcción de ciudadanía y el reconocimiento del otro (Sáenz, 1997).

LA IRA COMO EXPERIENCIA CREADORA EN LAS PRÁCTICAS ARTÍSTICAS

En este proyecto se emplean diferentes experiencias artísticas como el dibujo, la pintura, el collage, el performance, y la escultura como medio para gestionar la “ira”, dándoles herramientas a los estudiantes para exteriorizar ese sentimiento de manera asertiva, transformándola en un motor de creación.

El acto de dibujar puede facilitar la reflexión y la expresión emocional, proporcionando un espacio seguro para la manifestación de sentimientos que de otro modo podrían ser reprimidos o malinterpretados. En este sentido, Lowenfeld y Brittain (1987) plantean que el arte constituye una forma natural de expresión que permite a los sujetos comunicar emociones y experiencias internas. De igual manera, McNiff (2004) sostiene que la creación artística facilita la externalización de vivencias emocionales que resultan difíciles de verbalizar.

Como se ha planteado en otros trabajos investigativos sobre el dibujo como estrategia, entre ellos “Fomentando y acompañando espacios de expresión mediante el dibujo: las percepciones Infantiles del mundo adulto”, elaborado por Ríos, Sierra y Valbuena (2024) el propósito fue analizar el dibujo infantil como herramienta de comunicación. A través de cinco pruebas, se pidió a los niños representar gráficamente temas como su familia, las ocupaciones de sus padres, la convivencia familiar, la resolución de conflictos en casa y su visión de un mundo ideal. Los resultados evidencian que los dibujos reflejan cómo los niños perciben y experimentan el entorno adulto que los rodea, confirmando teorías sobre el valor

del dibujo como medio de expresión. Esta investigación amplía mi mirada respecto a cómo se puede implementar el dibujo con los adolescentes y los recursos que se pueden obtener de los mismos dependiendo del enfoque que se les den a estos. Es importante recalcar que el dibujo es un lenguaje gráfico que expresa una o muchas ideas, en ocasiones más que las palabras.

La imagen de un corazón puede evocar conceptos como cariño, amor, nostalgia o romanticismo con mayor profundidad que una palabra escrita. Esto se debe a que el símbolo no limita el significado a un solo término, sino que invita a quien lo observa a interpretar y proyectar múltiples emociones en un solo trazo. De esta manera, la representación visual estimula la imaginación y la reflexión de forma más abierta y subjetiva. El dibujo puede ser una herramienta altamente subjetiva, lo que en algunos casos dificulta la interpretación precisa de una expresión. Sin embargo, también puede alcanzar un nivel de claridad tal que evidencie la intención del autor al manifestar un sentimiento, idea, sensación o incluso un diseño (Puleo Rojas, 2012, p. 159). En este sentido, las estrategias didácticas basadas en el dibujo, implementadas en grado octavo, pueden contribuir a abordar situaciones de conflicto de manera más adecuada. Estas permiten que los estudiantes expresen sus emociones sin la presión de verbalizar, evitando así que la situación se intensifique. A través del dibujo, es posible canalizar los sentimientos de forma regulada y asertiva. Desde la teoría de la percepción visual, Arnheim (1974) plantea que las imágenes no solo representan la realidad, sino que también organizan el pensamiento y facilitan la estructuración de la experiencia emocional.

Un estudio realizado en 2024 en Colombia, en la Institución Educativa Técnica Kualamaná, implementó talleres de pintura orientados a que los estudiantes pudieran identificar, expresar y gestionar sus emociones de manera efectiva. A través de la práctica pictórica, los estudiantes encontraron un medio para exteriorizar sentimientos complejos, como la ira, mediante distintos recursos visuales como las tonalidades de los colores, la intensidad de las pinceladas, los trazos y las formas representadas. En este sentido, la pintura se constituyó en un espacio de expresión libre que permitió a los jóvenes canalizar sus emociones sin generar daño hacia otros, transformando dichos sentimientos en gestos artísticos cargados de significado y reflexión personal.

El collage se presenta como una herramienta que permite transmitir un mensaje, en este caso relacionado con el sentimiento de ira, pero desde una perspectiva menos violenta y más asertiva. Tal como se plantea en el campo de la arteterapia, esta técnica favorece la expresión emocional de manera simbólica, facilitando la transformación de emociones intensas en formas de comunicación más constructivas, Malchiodi (2003) plantea que las técnicas como el collage permiten externalizar emociones complejas mediante la reorganización simbólica de imágenes, favoreciendo procesos de reflexión y regulación emocional. Reporta que después de estas sesiones los adolescentes logran una mejor expresión y elaboración de emociones incómodas. Aunque el foco es la ansiedad, los principios pueden aplicarse a la ira: externalización, reflexión, aceptación emocional.

En relación con el performance, Fischer-Lichte (2008) plantea que el cuerpo se convierte en un medio de significación que permite expresar experiencias emocionales a través de la acción, el gesto y la presencia escénica, lo que nos lleva a que no es necesario verbalizar eso que sentimos si en ocasiones eso se nos dificulta o tiende a salir de control, podemos enviar un mensaje solo con nuestro cuerpo desde un gesto, un movimiento, una secuencia de movimientos, cada parte de nuestro cuerpo habla por sí sola, se trata de generar estrategias educativas para que sea más sencillo expresarlo de esta forma.

En este sentido, la escultura, al igual que otras prácticas artísticas tridimensionales, permite a los estudiantes materializar sus emociones en objetos concretos, favoreciendo procesos de externalización y control emocional. Diversas investigaciones han evidenciado que el trabajo con materiales y formas contribuye al desarrollo del autocontrol, especialmente en contextos donde la ira se manifiesta a través de conductas desafiantes. En este caso, Acero y Mosquera (2020) plantean que las artes plásticas pueden funcionar como una estrategia de intervención que promueve la regulación emocional en adolescentes, al ofrecer alternativas simbólicas para canalizar comportamientos impulsivos.

Desde esta perspectiva, la escultura no solo se limita a la creación de objetos, sino que se configura como un medio que posibilita transformar la intensidad emocional en una experiencia tangible, permitiendo al estudiante tomar distancia de lo que siente, observar y re significarlo. Esto resulta especialmente pertinente en el contexto escolar, donde los conflictos interpersonales requieren

ser abordados desde estrategias que no refuercen la agresividad, sino que promuevan formas de expresión más conscientes y constructivas.

En coherencia con lo anterior, el uso de las prácticas artísticas dentro del aula no solo favorece la expresión emocional, sino que también abre la posibilidad de fortalecer procesos de comunicación asertiva. A través del arte, los estudiantes pueden representar aquello que sienten sin necesidad de recurrir inicialmente a la palabra, lo que reduce la tensión emocional y facilita posteriormente la verbalización de sus experiencias. De este modo, la producción artística se convierte en un puente entre la vivencia emocional y la interacción social.

En este punto, la comunicación asertiva adquiere un papel fundamental, ya que permite a los estudiantes expresar sus pensamientos, emociones y necesidades de manera clara, respetuosa y consciente, sin recurrir a la agresión ni a la inhibición. Más que un concepto aislado, se entiende como una habilidad que puede ser mediada y fortalecida a través de experiencias pedagógicas significativas, como las que ofrecen las artes visuales.

De esta manera, las prácticas artísticas no solo funcionan como un medio de expresión individual, sino también como un escenario que posibilita el diálogo, la empatía y la comprensión del otro. Al compartir sus producciones, los estudiantes no solo comunican lo que sienten, sino que también aprenden a escuchar, interpretar y respetar las experiencias de sus compañeros, fortaleciendo así sus habilidades sociales y emocionales.

En conclusión, las artes visuales se consolidan como una herramienta pedagógica integral que permite no sólo canalizar emociones como la ira, sino también transformarlas en oportunidades de aprendizaje, expresión y comunicación. A través de estas prácticas, se favorece el desarrollo de sujetos más conscientes de sí mismos, capaces de gestionar sus emociones y de relacionarse con los demás desde el respeto, la empatía y la asertividad.

En coherencia con lo anterior, la presente investigación plantea una pregunta orientadora y, a partir de ella, establece objetivos fundamentales que guían este proceso formativo y reflexivo.

Pregunta generadora

¿Cómo las diferentes experiencias artísticas permiten exteriorizar la ira de forma creadora, en el contexto escolar?

Objetivo general

Implementar laboratorios de creación como estrategia didáctica para favorecer la exteriorización y resignificación de la ira en estudiantes de octavo grado del Colegio Villa Elisa IED de Bogotá.

Objetivos específicos

- Identificar las problemáticas presentadas en el aula en relación con la ira en los estudiantes de octavo grado del Colegio Villa Elisa IED.

- Diseñar una secuencia didáctica a modo de laboratorio de creación basada en experiencias artísticas desde las artes visuales que promuevan la exteriorización y resignificación de la ira como motor de creación en situaciones conflictivas.
- Analizar los resultados de la implementación de los laboratorios de creación desde una perspectiva hermenéutica, reconociendo su valor simbólico y emocional.

2.METODOLOGIA DE INVESTIGACION

2.1. REFLEXIONAR PARA CREAR, CREAR PARA TRANSFORMAR

PRÁCTICA PEDAGÓGICA REFLEXIVA

El presente proyecto se enmarca dentro de la modalidad de práctica pedagógica reflexiva, entendida como una forma de trabajo de grado que permite al docente en formación analizar, interpretar y transformar su propia experiencia educativa. Esta modalidad busca que el estudiante articule los conocimientos teóricos adquiridos durante su formación con las situaciones reales que se presentan en los escenarios educativos, promoviendo así una comprensión más profunda de su rol como educador. En este sentido, la práctica pedagógica reflexiva se convierte en un proceso de análisis crítico de la acción docente, donde la experiencia, la

observación y la reflexión permiten generar aprendizajes significativos sobre la enseñanza y el aprendizaje en contextos concretos.

Como lo plantea Schön (1983), el profesional reflexivo es aquel que es capaz de pensar en su acción y sobre su acción, lo que le permite reconstruir su práctica a partir de la experiencia y enfrentar de manera más consciente las situaciones complejas del contexto educativo.

Desde esta perspectiva, la práctica reflexiva no se limita únicamente a la ejecución de actividades pedagógicas, sino que implica un ejercicio constante de observación, análisis y cuestionamiento de las dinámicas educativas que se desarrollan en el aula o en otros espacios de formación. De acuerdo con el documento Modalidades de trabajo de grado de la Licenciatura en Artes Visuales, esta modalidad permite que el docente en formación integre lo que es, lo que sabe y lo que hace dentro de su práctica profesional, revisando y actualizando sus conocimientos teóricos y prácticos a partir de situaciones reales de la educación (Universidad Pedagógica Nacional, 2023). Así, la reflexión sobre la práctica se convierte en un mecanismo para comprender los procesos pedagógicos y, al mismo tiempo, para proponer transformaciones que respondan a las necesidades de los contextos educativos.

En el marco de este trabajo de grado, la práctica pedagógica reflexiva se desarrolla a partir del diseño e implementación de un laboratorio de creación, concebido como un espacio pedagógico en el que los estudiantes pueden explorar diferentes experiencias artísticas para expresar y comprender sus emociones,

particularmente la ira. El laboratorio se configura como un escenario de experimentación y diálogo, donde las prácticas artísticas se utilizan como herramientas para favorecer procesos de expresión, reflexión y comunicación dentro del aula. De esta manera, el arte se entiende no sólo como una práctica estética, sino también como un medio pedagógico que posibilita el reconocimiento de experiencias personales y colectivas.

El documento de modalidades plantea que la práctica pedagógica reflexiva puede desarrollarse a partir del diseño de ambientes de enseñanza-aprendizaje, secuencias didácticas o talleres de creación que permitan transformar y reflexionar desde la práctica educativa (Universidad Pedagógica Nacional, 2023). En este sentido, el laboratorio de creación desarrollado en este proyecto responde a dicho enfoque, ya que se plantea como una estrategia pedagógica que articula la exploración artística con la reflexión sobre las emociones y las dinámicas escolares. A través de este dispositivo pedagógico, se busca que los estudiantes no solo produzcan ejercicios artísticos, sino que también participen en procesos de diálogo y análisis sobre sus propias experiencias.

La implementación del laboratorio de creación se estructura a partir de una secuencia de actividades que combinan la experimentación artística, la conversación colectiva y el registro reflexivo de la experiencia. Estas actividades permiten observar las formas en que los estudiantes interpretan y canalizan la emoción de la ira mediante el uso de diferentes materiales y lenguajes visuales. Al mismo tiempo, el proceso es acompañado por un ejercicio constante de observación y registro por parte de la docente en formación, a través de

herramientas como el diario de campo, lo cual posibilita analizar posteriormente las dinámicas que emergen durante la práctica.

De esta manera, el laboratorio de creación no se entiende únicamente como una estrategia didáctica, sino también como un espacio de investigación pedagógica. A partir de la observación y el análisis de las experiencias desarrolladas en este escenario, se busca comprender cómo las prácticas artísticas pueden contribuir a la gestión emocional de los estudiantes y a la construcción de ambientes de aprendizaje más significativos. En este sentido, la reflexión pedagógica se orienta hacia la búsqueda de nuevas formas de acción educativa, permitiendo que el docente identifique problemáticas, necesidades o posibles transformaciones en su práctica (Domingo & Gómez, 2014).

En consecuencia, el laboratorio de creación se convierte en un punto de encuentro entre la práctica artística, la experiencia pedagógica y la reflexión investigativa. A través de este proceso, el proyecto no solo busca generar experiencias de aprendizaje para los estudiantes, sino también aportar a la comprensión del papel que pueden tener las artes visuales en la construcción de espacios educativos que favorezcan la expresión, el diálogo y la transformación de las dinámicas escolares.

2.2 DAR VOZ A LA IRA: ENFOQUE HERMENÉUTICO

Para alcanzar los objetivos planteados en la presente investigación se adopta el enfoque epistemológico hermenéutico, el cual se orienta a la interpretación y comprensión de las acciones humanas dentro de su contexto histórico, social y

cultural. La hermenéutica busca comprender el significado de las experiencias y prácticas humanas a partir de procesos de interpretación que permiten analizar los motivos, intenciones y sentidos que los sujetos otorgan a sus acciones (Gadamer, 2003). Desde esta perspectiva, la investigación se desarrolla mediante una metodología cualitativa que articula dimensiones históricas, culturales y sociopolíticas, permitiendo una comprensión más profunda del fenómeno estudiado.

En este sentido, el enfoque hermenéutico resulta pertinente para comprender el significado que adquieren las diferentes experiencias artísticas como el dibujo, la pintura, la escultura y el performance, como medios de expresión emocional y posibles herramientas para la resolución de conflictos dentro del contexto educativo de los estudiantes de octavo grado. A través de estas prácticas artísticas, los jóvenes pueden exteriorizar experiencias, emociones y tensiones que en muchas ocasiones resultan difíciles de comunicar mediante el lenguaje verbal.

Desde una perspectiva histórica y educativa, se reconoce que las expresiones artísticas han sido, a lo largo del tiempo, una forma fundamental de comunicación humana, especialmente en la infancia y la adolescencia, etapas en las que el lenguaje simbólico y visual adquiere gran relevancia para expresar estados emocionales complejos (Lowenfeld & Brittain, 1987). Analizar cómo las prácticas artísticas han sido utilizadas en diferentes contextos pedagógicos y culturales permite situar esta investigación dentro de un marco educativo que

reconoce el valor del arte como medio de exploración emocional, comunicación y construcción de significado.

Por otra parte, la hermenéutica permite interpretar las producciones visuales de los estudiantes no sólo como objetos estéticos, sino como textos simbólicos cargados de significados personales y emocionales. Desde esta perspectiva, los dibujos, pinturas o demás producciones artísticas pueden entenderse como manifestaciones mediante las cuales los jóvenes comunican sus vivencias, conflictos internos y formas de percibir su entorno, en muchos casos con mayor claridad que a través del lenguaje verbal (Eisner, 2002).

Asimismo, este enfoque permite al investigador acercarse a la experiencia del estudiante desde su subjetividad, buscando comprender cómo percibe, siente y enfrenta situaciones conflictivas dentro del contexto escolar. De esta manera, las artes visuales se constituyen en un medio que favorece la expresión emocional de manera asertiva y no violenta, contribuyendo a la formación integral de los estudiantes y a la construcción de estrategias pedagógicas que permitan abordar los conflictos presentes en el aula de clase.

2.3 LA EXPERIENCIA COMO PUNTO DE PARTIDA: ENFOQUE FENOMENOLÓGICO

El diseño metodológico que orienta esta investigación es de carácter fenomenológico, dado que su propósito principal es explorar y describir las distintas maneras en que los estudiantes experimentan, comprenden y otorgan

sentido al uso de diferentes experiencias artísticas como medio de comunicación emocional en contextos de conflicto.

Este enfoque no pretende generalizar ni cuantificar resultados; por el contrario, busca reconocer las diferentes formas en que los estudiantes de grado octavo viven y significan un fenómeno específico. En este caso, se trata de comprender cómo afrontan los conflictos interpersonales cuando emerge la ira como emoción y de qué manera, como licenciados en formación, podemos ofrecer alternativas pedagógicas que les permitan canalizar y expresar sus emociones de forma asertiva a través de diversas manifestaciones artísticas, como la expresión gráfica, los performances y las manualidades, especialmente en situaciones donde predominan la tensión emocional y el desacuerdo.

El diseño fenomenológico resulta pertinente porque parte del reconocimiento de que la vivencia emocional es subjetiva y está ligada al contexto en el que se desarrolla. Desde esta perspectiva, se busca comprender las interpretaciones y significados que los estudiantes atribuyen a sus producciones artísticas, entendidas no sólo como ejercicios gráficos, sino también como expresiones corporales, creativas y manuales cargadas de sentido, a través de las cuales elaboran y comunican sus experiencias emocionales.

Asimismo, este enfoque permite identificar diferentes maneras de vivir esta experiencia: algunos estudiantes pueden concebir las experiencias artísticas como una forma de desahogo; otros, como un lenguaje simbólico que les brinda cierta

protección frente a la confrontación directa; y otros, como un espacio seguro para expresar aquello que no logran comunicar verbalmente.

De este modo, el enfoque fenomenológico contribuye a enriquecer la comprensión pedagógica del uso de las experiencias artísticas como estrategia didáctica, ya que permite al docente no solo implementar actividades, sino también comprender cómo estas son vividas, interpretadas y resignificadas por los estudiantes de acuerdo con sus realidades emocionales y sociales. Así, la propuesta metodológica no se limita a evaluar la efectividad de la técnica, sino que busca comprender su sentido desde la voz y la experiencia de los propios protagonistas del proceso educativo.

2.4 TEJIENDO SABERES Y EXPERIENCIAS: DIÁLOGO CON AUTORES Y DOCUMENTOS

El estudio de la expresión emocional en el contexto educativo ha sido abordado desde diferentes campos del conocimiento, entre ellos la psicología, la pedagogía, la educación emocional y la educación artística. Diversos autores han analizado cómo las emociones influyen en los procesos de aprendizaje, en la convivencia escolar y en el desarrollo integral de los estudiantes. Asimismo, algunos investigadores han destacado el papel del arte como una herramienta pedagógica que permite canalizar emociones, fomentar la creatividad y fortalecer procesos de comunicación y autoconocimiento. A continuación, se presentan algunos autores y documentos relevantes que aportan fundamentos teóricos al desarrollo de esta investigación.

Uno de los autores más influyentes en el campo de la educación emocional es Rafael Bisquerra, quien ha desarrollado importantes investigaciones sobre el papel de las emociones en los procesos educativos. En su obra Educación emocional y bienestar (2009) plantea que las emociones forman parte fundamental del desarrollo humano y que la escuela debe asumir un papel activo en la formación emocional de los estudiantes. Según este autor, la educación emocional busca desarrollar competencias como la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía personal, la competencia social y las habilidades para la vida y el bienestar. Estas competencias permiten que los estudiantes reconozcan sus emociones, comprendan sus causas y aprendan a expresarlas de manera adecuada.

Desde esta perspectiva, la gestión de emociones como la ira se convierte en un aspecto fundamental dentro del contexto escolar. Bisquerra (2009) señala que muchas conductas conflictivas observadas en la escuela tienen su origen en dificultades relacionadas con la regulación emocional. Cuando los estudiantes no cuentan con herramientas para comprender y expresar lo que sienten, es más probable que respondan mediante comportamientos impulsivos o agresivos. Por esta razón, la educación emocional propone la incorporación de estrategias pedagógicas que favorezcan el reconocimiento y la expresión de las emociones dentro del aula.

Otro autor relevante en el estudio de las emociones es Daniel Goleman, quien popularizó el concepto de inteligencia emocional. En su libro Emotional Intelligence (1995) sostiene que el éxito personal y social de los individuos no

depende únicamente de las capacidades cognitivas, sino también de la capacidad para comprender y gestionar las emociones. La inteligencia emocional incluye habilidades como la autoconciencia, el autocontrol, la motivación, la empatía y las habilidades sociales. Estas competencias permiten que las personas comprendan sus propias emociones y las de los demás, favoreciendo relaciones interpersonales más saludables.

En el ámbito educativo, la inteligencia emocional adquiere una gran relevancia, ya que influye directamente en la convivencia escolar y en el clima del aula. Cuando los estudiantes desarrollan habilidades emocionales adecuadas, pueden enfrentar los conflictos de manera más constructiva y expresar sus emociones sin recurrir a la agresión. En este sentido, la escuela se convierte en un espacio clave para el desarrollo de estas habilidades, ya que es allí donde los estudiantes interactúan constantemente con otros y enfrentan diferentes situaciones sociales.

Por otra parte, el estudio de las emociones básicas ha sido ampliamente desarrollado por el psicólogo Paul Ekman, quien identificó un conjunto de emociones universales presentes en todas las culturas. En su obra *Emotions Revealed* (2003) explica que emociones como la alegría, la tristeza, el miedo, la sorpresa, el asco y la ira forman parte de la naturaleza humana y cumplen funciones adaptativas. La ira, en particular, surge cuando una persona percibe una injusticia, una amenaza o una frustración frente a sus expectativas. Aunque esta emoción puede generar comportamientos negativos cuando no se gestiona

adecuadamente, también puede cumplir una función importante al señalar situaciones que requieren atención o cambio.

Comprender la naturaleza de la ira resulta especialmente relevante en el contexto escolar, donde los estudiantes enfrentan múltiples situaciones que pueden generar frustración, como conflictos con compañeros, dificultades académicas o problemas personales. En muchos casos, estas emociones se manifiestan mediante comportamientos disruptivos dentro del aula. Por esta razón, es importante que los docentes desarrollen estrategias que permitan canalizar estas emociones de manera constructiva.

En relación con el papel del arte en los procesos educativos, el investigador Elliot Eisner realizó importantes aportes al campo de la educación artística. En su libro *The Arts and the Creation of Mind* (2002) sostiene que las artes contribuyen al desarrollo de formas de pensamiento que no siempre se fomentan a través de las disciplinas tradicionales. Según este autor, las experiencias artísticas permiten desarrollar habilidades como la sensibilidad estética, la imaginación, la reflexión y la interpretación de significados.

Eisner (2002) también destaca que el arte ofrece una forma particular de conocimiento que permite comprender aspectos complejos de la experiencia humana, incluyendo las emociones. A través de la creación artística, los estudiantes pueden explorar sus sentimientos, representar sus experiencias y reflexionar sobre su realidad. En este sentido, las prácticas artísticas no solo cumplen una función estética, sino también educativa y emocional.

De manera complementaria, el investigador Shaun McNiff ha estudiado la relación entre arte y procesos terapéuticos. En su obra *Art Heals* (2004) plantea que la creación artística puede actuar como un medio de expresión emocional y de transformación personal. Según este autor, el arte permite externalizar experiencias internas que en muchas ocasiones resultan difíciles de expresar verbalmente. Al transformar emociones en imágenes, colores o formas, las personas pueden comprender mejor lo que sienten y encontrar nuevas maneras de afrontar sus experiencias.

En el contexto educativo, esta perspectiva resulta especialmente valiosa, ya que las actividades artísticas pueden ofrecer a los estudiantes un espacio seguro para expresar sus emociones. Cuando los jóvenes participan en procesos de creación artística, pueden canalizar sentimientos como la frustración, la tristeza o la ira de manera creativa, lo que contribuye al desarrollo de habilidades emocionales y sociales.

Asimismo, el investigador Viktor Lowenfeld realizó importantes aportes al estudio del desarrollo creativo en niños y adolescentes. En su obra *Creative and Mental Growth*, Lowenfeld y Brittain (1987) analizan cómo las actividades artísticas influyen en el desarrollo cognitivo, emocional y social de los estudiantes. Según estos autores, el arte constituye una forma natural de expresión que permite a los jóvenes comunicar pensamientos y emociones que aún no logran expresar de manera verbal.

Destacan que las producciones artísticas reflejan el mundo interior de los estudiantes, ya que a través de ellas expresan sus percepciones, sentimientos y experiencias personales. Por esta razón, las actividades artísticas pueden convertirse en una herramienta pedagógica importante para comprender cómo los estudiantes interpretan su realidad y cómo experimentan determinadas emociones.

En relación con los documentos institucionales que orientan la educación artística en el contexto colombiano, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha desarrollado lineamientos que reconocen el valor formativo del arte dentro del currículo escolar. En los Lineamientos Curriculares de Educación Artística, el MEN (2000) plantea que las artes contribuyen al desarrollo integral de los estudiantes, ya que favorecen la creatividad, la sensibilidad y la capacidad de expresión. Estos lineamientos destacan que la educación artística permite explorar diferentes lenguajes expresivos, como el visual, el corporal, el musical y el dramático, los cuales facilitan la comunicación de ideas, emociones y experiencias.

Además, el documento señala que las prácticas artísticas pueden contribuir al fortalecimiento de la convivencia escolar, ya que promueven el respeto por la diversidad de perspectivas y la valoración de las expresiones culturales. Al participar en actividades creativas, los estudiantes desarrollan habilidades de cooperación, escucha y diálogo que favorecen las relaciones interpersonales dentro del aula.

De igual manera, los Estándares Básicos de Competencias (2006) propuestos por el Ministerio de Educación Nacional destacan la importancia de desarrollar habilidades que permitan a los estudiantes comprender su entorno, expresarse de diferentes maneras y participar activamente en la construcción de su aprendizaje. En este sentido, la educación artística se presenta como un campo que integra dimensiones cognitivas, emocionales y sociales del desarrollo humano.

En conjunto, los aportes de estos autores y documentos permiten comprender que las emociones, y en particular la ira, forman parte de la experiencia cotidiana de los estudiantes dentro del contexto escolar. Al mismo tiempo, evidencian que las prácticas artísticas pueden convertirse en herramientas pedagógicas significativas para favorecer la expresión emocional, el autoconocimiento y la construcción de ambientes escolares más respetuosos y participativos.

Por lo tanto, esta investigación se fundamenta en la idea de que el arte puede funcionar como un mediador emocional dentro del aula, permitiendo que los estudiantes encuentren formas creativas y constructivas de expresar lo que sienten. A partir de los aportes teóricos revisados, se reconoce que integrar estrategias artísticas dentro del proceso educativo puede contribuir al desarrollo de competencias emocionales que favorezcan tanto el bienestar personal de los estudiantes como la convivencia escolar.

2.5 RUTA HACIA LA CONSTRUCCIÓN COLECTIVA DE SABERES:

ESTRATEGIA DIDÁCTICA

La estrategia didáctica se entiende como el conjunto de acciones, métodos y recursos que el docente organiza de manera intencionada con el fin de orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de un contexto educativo determinado. A través de estas estrategias, el docente busca generar condiciones que faciliten la participación activa de los estudiantes, la construcción de conocimientos y el desarrollo de habilidades que contribuyan a su formación integral. En este sentido, las estrategias didácticas trascienden la simple transmisión de contenidos, para centrarse en la creación de experiencias pedagógicas significativas que permitan a los estudiantes reflexionar, expresar ideas y relacionar los aprendizajes con su propia realidad (Medina & Salvador, 2009).

Desde una perspectiva constructivista, la estrategia didáctica planteada en este proyecto reconoce al estudiante como un sujeto activo en la construcción de su conocimiento. De acuerdo con Piaget (1970), el aprendizaje se produce a través de la interacción del sujeto con su entorno, en un proceso continuo de asimilación y acomodación que permite reorganizar sus estructuras cognitivas. En este sentido, el conocimiento no se transmite de manera pasiva, sino que se construye a partir de la experiencia, lo que implica que las propuestas pedagógicas deben propiciar escenarios de exploración, experimentación y reflexión.

De manera complementaria, Vygotsky (1978) plantea que el aprendizaje está mediado por la interacción social y el lenguaje, destacando la importancia del contexto y de las relaciones con otros en la construcción del conocimiento. En este proyecto, los espacios de socialización, diálogo y reflexión colectiva que se desarrollan en los laboratorios de creación permiten que los estudiantes no sólo construyan significados individuales, sino también colectivos, fortaleciendo procesos de comunicación, empatía y reconocimiento del otro.

El enfoque de aprendizaje significativo propuesto por Ausubel (1983) resulta fundamental para comprender la intencionalidad de esta estrategia, en tanto plantea que el aprendizaje ocurre cuando la nueva información se relaciona de manera sustancial con los conocimientos previos del estudiante. Las actividades diseñadas parten de las experiencias emocionales de los estudiantes, especialmente aquellas relacionadas con la ira, permitiendo que los nuevos aprendizajes adquieran sentido dentro de su realidad personal y social.

Dentro del campo de la educación artística, las estrategias didácticas adquieren un valor particular, ya que el arte ofrece múltiples posibilidades para explorar la creatividad, la sensibilidad y la expresión emocional. A través de técnicas como el dibujo, la pintura, la escultura, el collage y el performance, los estudiantes pueden representar ideas, pensamientos y emociones que muchas veces resultan difíciles de expresar mediante el lenguaje verbal. De esta manera, el arte se configura como un medio que favorece procesos de comunicación simbólica, reflexión y construcción de significado (Eisner, 2002).

En el marco de esta investigación, la estrategia didáctica se materializa a través de los laboratorios de creación, concebidos como espacios pedagógicos de experimentación, exploración y expresión. Estos laboratorios se estructuran como escenarios donde los estudiantes interactúan con diversos materiales, técnicas y lenguajes visuales, con el propósito de exteriorizar y resignificar la emoción de la ira. Más que una actividad técnica, el laboratorio se plantea como una experiencia formativa en la que el estudiante puede reconocerse, reflexionar sobre sus vivencias y construir nuevas formas de expresión.

Durante el desarrollo de las actividades, los estudiantes fueron invitados a representar, mediante producciones artísticas, situaciones que les generaban incomodidad, frustración o enojo dentro del contexto escolar. Este ejercicio no solo permitió visibilizar las experiencias emocionales de los estudiantes, sino que también favoreció procesos de autorreflexión y toma de conciencia sobre la manera en que perciben y gestionan sus emociones. En coherencia con el enfoque constructivista, estas actividades no buscan imponer una forma correcta de expresión, sino abrir posibilidades para que cada estudiante construya su propio significado.

A partir de estas producciones, se propiciaron espacios de diálogo y socialización en los que los estudiantes pudieron compartir sus creaciones, escuchar a sus compañeros y reflexionar colectivamente sobre las diferentes formas de experimentar la ira. Estos espacios resultan fundamentales, ya que permiten reconocer la diversidad de experiencias y promover la comunicación

asertiva, entendida como la capacidad de expresar pensamientos y emociones de manera clara, respetuosa y consciente (Riso, 2002).

De esta manera, la estrategia didáctica implementada permitió comprender que las experiencias artísticas no solo funcionan como herramientas de producción estética, sino como mediaciones pedagógicas que facilitan la expresión emocional, el autoconocimiento y la regulación de emociones. En particular, la ira deja de ser entendida únicamente como una emoción negativa o problemática, para convertirse en un punto de partida para la creación, la reflexión y la transformación personal.

En consecuencia, los laboratorios de creación se consolidan como una estrategia didáctica coherente con los principios del constructivismo, en tanto promueven la participación activa del estudiante, el aprendizaje a partir de la experiencia, la construcción de significados y la interacción social. Así el arte puede constituirse en un espacio pedagógico significativo que contribuye al desarrollo integral de los estudiantes, fortaleciendo no solo sus habilidades creativas, sino también sus competencias emocionales y sociales.

3 DISEÑO, CONSTRUCCIÓN Y RECONSTRUCCIÓN DE EXPERIENCIAS

3.1 CREANDO NUEVAS FORMAS DE HABITAR LA IRA: SECUENCIA DIDÁCTICA

LA EXPERIENCIA ARTÍSTICA DESDE DIBUJO, PINTURA, COLLAGE, PERFORMANCE, ESCULTURA

En el contexto del Colegio Villa Elisa IED, el laboratorio de creación se desarrolló con estudiantes de grado octavo, quienes manifestaban diferentes formas de expresar conflictos interpersonales, frustraciones y emociones intensas dentro del espacio escolar. Estas situaciones evidenciaban la necesidad de generar estrategias pedagógicas que permitieran canalizar dichas emociones de manera constructiva. En este sentido, el arte se presentó como una herramienta significativa para favorecer procesos de expresión emocional, comunicación y autorreflexión.

El laboratorio se diseñó como una serie de experiencias creativas que buscaban fomentar la exploración de diferentes técnicas artísticas, tales como el dibujo, el collage, la intervención de imágenes y la experimentación con materiales mixtos. Cada actividad se estructuró con tres momentos fundamentales: sensibilización, creación y reflexión. Estos momentos permitieron que los estudiantes no solo desarrollaran habilidades plásticas, sino que también pudieran identificar las emociones presentes en sus experiencias cotidianas y reflexionar sobre ellas especialmente la ira.

En el primer momento, correspondiente a la sensibilización, se propiciaron espacios de diálogo y reconocimiento emocional. A través de preguntas orientadoras, imágenes, referentes visuales y pequeñas dinámicas de conversación, los estudiantes comenzaron a identificar situaciones que les generaban ira dentro de su entorno escolar y personal. Este momento fue fundamental, ya que permitió reconocer la emoción no como algo negativo que debe reprimirse, sino como una experiencia humana que puede comprenderse y transformarse.

Posteriormente, en el momento de creación, los estudiantes desarrollaron producciones artísticas que representaban su manera de sentir y experimentar la ira. En este proceso, se promovió la libertad expresiva y la experimentación con materiales, evitando imponer modelos estéticos rígidos. La intención era que cada estudiante pudiera encontrar una forma personal de representar sus emociones, permitiendo que el arte funcionara como un lenguaje simbólico capaz de comunicar aquello que muchas veces resulta difícil expresar con palabras.

Finalmente, el momento de reflexión permitió que los estudiantes compartieran sus procesos creativos y hablarán sobre el significado de sus obras. Este espacio de diálogo resultó fundamental para fortalecer la comunicación entre los participantes y promover el reconocimiento de las experiencias de los demás. En este punto, el laboratorio dejó de ser únicamente un ejercicio artístico para convertirse en una experiencia pedagógica que favoreció el desarrollo de habilidades socioemocionales como la empatía, la escucha y el respeto.

De acuerdo con los planteamientos de la práctica pedagógica reflexiva, el proceso educativo debe comprenderse como un escenario dinámico en el que intervienen múltiples factores, tales como el contexto, los actores sociales y las interacciones que se producen dentro del aula (PEP, 2019). En este sentido, el laboratorio de creación permitió observar cómo las experiencias artísticas pueden generar transformaciones en la manera en que los estudiantes comprenden y gestionan sus emociones. Asimismo, permitió al docente en formación reflexionar sobre su propia práctica pedagógica, reconociendo la importancia de diseñar experiencias educativas que integren lo emocional, lo creativo y lo reflexivo.

Otro aspecto relevante del laboratorio fue la construcción de un espacio seguro dentro del aula. En muchas ocasiones, los estudiantes no cuentan con lugares donde puedan expresar libremente sus emociones sin temor a ser juzgados. El arte, en este caso, funcionó como un mediador que facilitó la expresión y el diálogo, permitiendo que los jóvenes compartieran experiencias personales que normalmente permanecen ocultas en el ámbito escolar.

De esta manera, el laboratorio de creación se consolidó como una estrategia pedagógica que articula la educación artística con el desarrollo emocional de los estudiantes. Más allá de la producción de imágenes o ejercicios técnicos, el proceso permitió reconocer el potencial transformador del arte dentro del contexto educativo. La ira, que inicialmente se manifestaba como una emoción asociada al conflicto o la frustración, pudo resignificarse como una fuerza creativa capaz de generar reflexión, expresión y aprendizaje.

Plan de clase N1

Institución educativa: Colegio Villa Elisa (IED)

Ciudad: Bogotá

Maestro acompañante: Néstor Tarquino

Maestro practicante: Stephany Trujillo

Sede: A

Grado: 801

Semestre: 8

Area: Artes visuales

Temática: Explicación del proyecto (la ira como motor de creación)

Objetivo general:

Reconocer la ira como una emoción humana natural, que puede transformarse en creación en lugar de destrucción.

Objetivos específicos:

- Identificar ejemplos de artistas, escritores o pensadores que canalizaron su ira en obras significativas.
- Expresar, mediante el arte, una experiencia de ha transformada en algo constructivo.

Tiempo	Momento y actividades	Recursos
INICIO 20 min	• AMBIENTACIÓN: Para dar inicio a la clase se hará el llamado a lista, saludarlos, preguntarles cómo se encuentran, organizarlos para que todos estén en la mejor disposición para tomar la clase. • MOTIVACIÓN: Para saber un poco respecto a sus saberes previos les haré las siguientes preguntas: ¿Qué es la ira para ustedes? ¿Han sentido alguna vez tanta rabia que tuvieron que hacer algo para calmarse (dibujar, escribir, escuchar música, hacer deporte)?	Tablero impresiones
DESARROLLO 40 min	• PRESENTACIÓN DEL TEMA Y APROPIACIÓN: Les contaré a los estudiantes que mi proyecto de grado se realizará en base a como la ira se puede convertir en un motor creador, que quiero decir con esto que haré un "laboratorio de creación". Es decir que clase a clase haremos un gesto artístico utilizando varias técnicas artísticas con el fin de al finalizar el corte realizar una galería con todos los gestos artísticos recolectados. Luego les explicaré por qué todo girará en torno a la ira. Explicar brevemente: La ira es una emoción básica. Mal manejada puede generar violencia, pero bien canalizada puede convertirse en motor creativo. Ejemplos de artistas: Frida Kahlo: transformó su dolor y frustración en obras de arte. Pablo Picasso: pintó Guernica como denuncia de la guerra y la violencia. Músicos y escritores que expresan rabia social en canciones o poesía. • APLICACIÓN: Los estudiantes como primer acercamiento deberán hacer la siguiente actividad: haz un dibujo que exprese una situación en la que hayas sentido ira, pero transformándola en algo creativo.	Tablero Marcadores Hojas Lápiz
CIERRE 10 min	SOCIALIZACIÓN O EVALUACIÓN: Algunos estudiantes voluntarios comparten sus producciones. Reflexión: · La ira no se debe reprimir ni dejar estallar, sino reconocerla y canalizarla. · El arte, la escritura, el deporte o el diálogo son caminos para transformar emociones fuertes en algo positivo	List materials needed

Tabla 1. Creación propia

Plan de clase N2

Institución educativa: Colegio Villa Elisa (IED)

Ciudad: Bogotá

Maestro acompañante: Néstor Tarquino

Maestro practicante: Sthephany Trujillo

Sede: A

Grado: 801

Semestre: 8

Area: Artes visuales

Temática: La ira y el color

Objetivo general:

Explorar cómo los colores transmiten emociones intensas.

Objetivos específicos:

- Reconocer la relación entre ciertos colores y las emociones humanas, con énfasis en la ira.
- Identificar cómo las tonalidades, contrastes y combinaciones cromáticas intensifican la expresión emocional en una obra.
- Experimentar con la pintura acrílica o témpera aplicando trazos, manchas y mezclas que representan estados de ira.

Tiempo	Momento y actividades	Recursos
INICIO 20 min	• AMBIENTACIÓN: Para dar inicio a la clase como es usual se hará el llamado a lista, saludo y por último un estiramiento rápido. • SABERES PREVIOS Se les realizará un pequeño recordatorio de lo que se habló la clase pasada ya que faltaron bastantes estudiantes por la salida pedagógica. Luego unas preguntas generadoras para dar inicio a la clase como : • ¿Qué colores se asocian con la ira? • ¿Qué diferencia sienten entre un rojo suave y un rojo intenso?	Tablero impresiones
DESARROLLO 40 min	• PRESENTACIÓN DEL TEMA Y APROPIACIÓN Para dar inicio a clase haciendo la respectiva presentación breve con de artistas que usan color de manera expresiva (ej: Kandinsky, Rothko, Munch). Junto con la psicología del color (rojo = energía/ira, naranja = esfuerzo, contrastes = choque), pues esa explicación es la que le dará el sentido para que ellos puedan asociar los colores con ese estado de ira. • APLICACIÓN: Trabajaremos con la técnica de la pintura entonces para poner en práctica lo hablado anteriormente se les dará una breve instrucción junto con unos parámetros. Se les pedirá que formen 8 grupos. Luego se les entregará el papel craft y las témperas. Deberán hacer una pintura colectiva y en un formato grande teniendo en cuenta lo siguiente: No hacer un dibujo figurativo. Usar solo formas, manchas, pinceladas y contrastes de color para expresar la ira. Atreverse a usar gestos fuertes con el pincel, brochazos, incluso con los dedos o manos. A medida que ellos van realizando el gesto artístico yo iré haciendo preguntas para que ellos vayan reflexionando en el proceso. • ¿Qué pasa si aplicas más presión en la pincelada? • ¿Qué sucede si mezclas negro con rojo? • ¿Qué diferencia hay entre manchar rápido y despacio? • ¿Cómo le están dando forma a ese sentimiento en conjunto?	Tablero Marcadores Hojas Lápiz

Tiempo	Momento y actividades	Recursos
CIERRE 10 min	SOCIALIZACIÓN O EVALUACIÓN: Rueda de comentarios • ¿Qué colores eligieron y por qué? • ¿Cómo se sintieron al pintar? • ¿Qué parte de la obra refleja más la ira? • ¿Se puede representar la ira sin hacer uso del color? ¿Para qué sirve el color? La ira puede ser transformada en fuerza creativa a través del color.	List materials needed

Tabla 2. Creación propia

Plan de clase N3

Institución educativa: Colegio Villa Elisa (IED)

Ciudad: Bogotá

Maestro acompañante: Néstor Tarquino

Maestro practicante: Sthephany Trujillo

Sede: A

Grado: 801

Semestre: 8

Área: Artes visuales

Temática: La ira como palabra

Objetivo general:

Transformar la emoción en texto poético o narrativo breve por medio del collage.

Objetivos específicos:

- Reconocer cómo la ira ha sido expresada a través de la poesía y la literatura.
- Explorar el lenguaje escrito como recurso artístico para canalizar emociones.
- Crear un poema breve, frase o texto narrativo que exprese la ira en forma de denuncia, grito o desahogo por medio del (collage tipográfico o caligrafía) para resaltar la fuerza expresiva de la palabra.

Tiempo	Momento y actividades	Recursos
INICIO 20 min	• AMBIENTACIÓN: Para dar inicio a la clase como es usual se hará el llamado a lista, saludo y por último un estiramiento rápido. • MOTIVACIÓN: Breve lectura o narración de fragmentos de autores que expresan ira o denuncia junto con unas preguntas: (TITO Y PEPITA) • ¿Cómo se escucha la ira en un poema? • ¿Qué diferencia hay entre gritar con la voz y gritar con la palabra escrita? la palabra puede convertirse en un "grito en papel"	Tablero impresiones
DESARROLLO 40 min	• APROPIACIÓN Escribir un poema corto, verso libre o narrativa breve (corto) que exprese la ira. • HACER UNA CARTA SIN USAR GROSERÍAS Usa palabras cortantes, repetidas, con ritmo fuerte. Piensa en imágenes: fuego, explosión, golpe, silencio tenso. No importa la ortografía, el tamaño o el color sino la intención. • APLICACIÓN : Seleccionar las palabras clave del texto que realizaron anteriormente y a partir de estas realizar un collage tipográfico (recortes de revistas o periódicos), con el fin de generar un gesto artístico que refleje esa ira por medio de esas palabras con respeto pero contundencia.	Tablero Marcadores Hojas Lápiz
CIERRE 10 min	SOCIALIZACIÓN O EVALUACIÓN Se abre un espacio para que los estudiantes realicen una lectura voluntaria de fragmentos de su gesto y contestaran unas preguntas; • ¿Qué se siente al leer en voz alta un texto de ira? • ¿Qué palabra fue la más poderosa en tu creación? la ira, canalizada en palabras, se convierte en poesía, denuncia o arte	

Tabla 3. Creación propia

Plan de clase N4

Institución educativa: Colegio Villa Elisa (IED)

Ciudad: Bogota

Maestro acompañante: Néstor Tarquino

Maestro practicante: Sthephany Trujillo

Sede: A

Grado: 801

Semestre: 8

Area: Artes visuales

Temática: La ira en el cuerpo

Objetivo general:

Reconocer la corporalidad como vía de creación artística.

Objetivos específicos:

- Identificar cómo las emociones, en especial la ira, se manifiestan físicamente a través del cuerpo.
- Explorar posturas, movimientos y gestos como medios expresivos de la ira.
- Representar corporalmente la ira a través de una performance breve individual o grupal.
- Capturar mediante fotografía los gestos corporales para fijar la emoción en una obra visual

Tiempo	Momento y actividades	Recursos
INICIO 20 min	• AMBIENTACIÓN: Para dar inicio a la clase como es usual se hará el llamado a lista, saludo • MOTIVACIÓN: Calentamiento corporal: PASAR POR TODAS LAS EMOCIONES, EMPEZAR CAMINANDO LENTO, COMO CAMINAN CUANDO ESTÁN FELICES, Y LUEGO SI LLEGAR A LA IRA. CÓMO SERÍA QUE LOS CODO ESTUVIERAS BRAVOS... PENSAR EN MÚSICA DESDE MÚSICA SUAVE HASTA UNA MÁS PESADA Sacudir brazos, piernas, cabeza para soltar tensiones. Respiraciones fuertes, como exhalar rabia, haciendo movimientos exagerados, caminar libremente por el salón y, sin hablar, expresar la ira con el cuerpo: Caminar con pasos fuertes, tensar brazos, mostrar gestos faciales de enojo.	Tablero impresiones
DESARROLLO 40 min	• APROPIACIÓN Exploración corporal DEJAR REGLAS CLARAS SI ES ESPEJO NO SE PUEDEN TOCAR EL GRITO. (HACER EL PERFORMANCE EN PÚBLICO) (QUE EL PÚBLICO SE UNA) Probar gestos de ira: puños cerrados, gritos silenciosos, espalda arqueada, saltos, tensiones musculares. Trabajar en parejas: uno representa la ira corporalmente, el otro observa y luego imita. Intercambiar roles. • APLICACIÓN: Performance fotográfica: GRABAR ESA SESIÓN Cada estudiante o grupo elige un gesto de ira que quiera representar. Congelar la emoción en una pose o acción corta (ejemplo: puño levantado, rostro de grito, cuerpo encogido). Compañeros toman las fotografías con celulares. Luego pueden crear una secuencia fotográfica como tipo narración o escogen una sola fotografía que sea muy gestual.	Tablero Marcadores Hojas Lápiz
CIERRE 10 min	SOCIALIZACIÓN O EVALUACIÓN Se harán unas preguntas para cerrar • ¿Cómo se ve la ira en el cuerpo? • ¿Qué gesto les impactó más? • ¿Qué diferencia hubo entre sentir la ira y verla representada? el cuerpo es un lenguaje poderoso; la ira puede transformarse en arte efímero y visual al expresarse corporalmente.	

Tabla 4. Creación propia

Plan de clase N5		
Institución educativa: Colegio Villa Elisa (IED) Sede: A Temática: La ira hecha objeto Ciudad: Bogotá Grado: 801 Maestro acompañante: Néstor Tarquino Semestre: 8 Maestro practicante: Sthephany Trujillo Area: Artes visuales		
Objetivo general: Materializar la emoción en una construcción tridimensional.		
Objetivos específicos: - Reconocer objetos cotidianos o simbólicos asociados con la ira y la descarga emocional. - Explorar materiales reciclados como recurso artístico para construir esculturas. - Experimentar con el volumen, la textura y la forma para representar la ira en un objeto tridimensional.		
Tiempo	Momento y actividades	Recursos
INICIO 20 min	AMBIENTACIÓN: Para dar inicio a la clase como es usual se hará el llamado a lista, saludo MOTIVACIÓN: Tendremos una breve conversación sobre ¿Qué objetos representan o descargan la ira? Ejemplos: Un muro golpeado. Una máscara que esconde gritos. Un arma (como símbolo, no literal) Un tambor que suena fuerte. Registro en el tablero de ideas que den los estudiantes..	Tablero impresiones
DESARROLLO 40 min	PRESENTACIÓN DEL TEMA Y APROPIACIÓN Se hablará un poco sobre cómo un objeto puede representar una emoción y también algunos artistas que quisieron expresar con sus obras la ira (Yayoi Kusama con sus repeticiones obsesivas, Picasso y la "cabeza de toro" hecha con una bicicleta). APLICACIÓN : Diseño de una mini escultura. VARIAS MATERIALIDADES CARTÓN, PAPEL, LANA, TUBOS DE PAPEL, (EXPLORAR LA MATERIALIDAD) - Un muro golpeado. - Una máscara que esconde gritos. - Un arma (como símbolo, no literal). - Un tambor que suena fuerte. - Registro en el tablero de ideas que den los estudiantes.	Tablero Marcadores Hojas Lápiz
CIERRE 10 min	SOCIALIZACIÓN O EVALUACIÓN Socialización rápida de cada objeto frente al grupo. Explicar en 1 minuto qué simboliza el objeto y cómo representa su ira o la transforma. ¿Cómo se sintió al convertir la ira en un objeto u obra?	

3.2 DÓNDE SURGE LA MAGIA: LABORATORIO DE CREACIÓN

El laboratorio de creación se plantea como un espacio pedagógico y artístico en el que los estudiantes pueden explorar, experimentar y reflexionar sobre sus emociones a través de las artes visuales. Dentro del marco de esta investigación, este laboratorio surge como una estrategia didáctica que busca transformar la emoción de la ira en una posibilidad expresiva y creativa, permitiendo que los estudiantes reconozcan, comuniquen y resignifiquen sus experiencias personales mediante el lenguaje artístico.

Desde la perspectiva de la práctica pedagógica reflexiva, el laboratorio no se limita únicamente a la producción de objetos artísticos, sino que se concibe como un proceso de aprendizaje en el que la experiencia, la reflexión y la creación se articulan constantemente. En este sentido, la práctica pedagógica reflexiva permite que el docente en formación integre sus conocimientos teóricos con la realidad del aula, revisando y actualizando sus estrategias educativas a partir de la interacción con los estudiantes y el contexto escolar (PEP, 2019). Así, el laboratorio de creación se convierte en un escenario donde la enseñanza y el aprendizaje se construyen de manera colectiva, reconociendo la importancia de la experiencia artística como medio de conocimiento.

4. ANÁLISIS Y REFLEXIÓN PEDAGÓGICA

El desarrollo del laboratorio de creación permitió comprender la práctica pedagógica como un proceso dinámico en el que la enseñanza y el aprendizaje se configuran a partir de la experiencia, la emoción y la reflexión constante. A lo largo de las sesiones, la ira dejó de ser entendida únicamente como una emoción negativa asociada al conflicto, para convertirse en un punto de partida desde el cual los estudiantes pudieron explorar distintas formas de expresión artística, construyendo significados a partir de sus propias vivencias.

Las actividades que privilegiaban la exploración libre, el uso de materiales diversos y los espacios de diálogo generaron una mayor participación y apropiación por parte de los estudiantes. Tal como lo plantea Eisner (2004), el arte permite abordar aspectos de la experiencia humana que difícilmente pueden expresarse de manera literal, lo cual se reflejó en las producciones realizadas, donde los estudiantes lograron transformar sus emociones en imágenes, palabras y objetos cargados de sentido. El laboratorio, entonces, funcionó como un espacio de mediación entre la experiencia emocional y la construcción simbólica, posibilitando procesos de introspección y exteriorización que enriquecen el aprendizaje.

El proceso permitió reconocer que las prácticas artísticas no solo aportan al desarrollo de habilidades técnicas, sino que también favorecen dimensiones fundamentales como la sensibilidad, la imaginación y la reflexión crítica. Esto se hizo evidente en cada una de las sesiones, donde los gestos artísticos

evidenciaban no solo la comprensión de la temática, sino también la manera en que cada estudiante resignifica la ira desde su propia experiencia.

El proceso también permitió identificar tensiones y dificultades. Por un lado, el trabajo colaborativo representó un reto constante en la toma de decisiones colectivas y en la construcción de acuerdos. Por otro lado, el tránsito hacia lenguajes menos familiares, como la tridimensionalidad o la exploración corporal, generó inseguridades y resistencias, lo que pone en evidencia la necesidad de acompañar estos procesos con estrategias que faciliten el acercamiento a un nuevo vocabulario.

En este punto, cobra relevancia la práctica reflexiva docente, entendida no sólo como una evaluación de resultados, sino como un ejercicio de comprensión del proceso. Tal como señalan Domingo y Gómez (2014), reflexionar sobre la práctica permite identificar nuevas posibilidades de acción y responder de manera más pertinente a las necesidades del contexto. Desde esta perspectiva, el laboratorio de creación no solo se configura como una estrategia didáctica, sino como un espacio de investigación pedagógica en el que se analizan las relaciones entre arte, emoción y aprendizaje.

De igual manera, el proceso evidenció la importancia de construir espacios seguros dentro del aula, donde los estudiantes puedan expresar sus emociones sin temor a ser juzgados. El arte, en este caso, actuó como un mediador que facilitó el diálogo y la expresión, permitiendo que emergieran experiencias personales que usualmente permanecen ocultas en el contexto escolar. Esto

reafirma el valor de la educación artística como un escenario que contribuye al desarrollo integral de los estudiantes.

En conjunto, el análisis del proceso permite afirmar que la ira, abordada desde el arte, puede convertirse en una herramienta pedagógica significativa. Más allá de los productos finales, el valor del laboratorio radica en el proceso vivido por los estudiantes, en la posibilidad de transformar una emoción compleja en una experiencia de creación, reflexión y aprendizaje. De este modo, la práctica pedagógica se consolida como un espacio donde el arte no solo enseña, sino que también permite comprender, resignificar y habitar las emociones.

4.1. LA MEMORIA DE LA PRÁCTICA: DIARIO DE CAMPO

A continuación, se presentan seis diarios de campo elaborados a partir de las experiencias vividas durante la práctica pedagógica, así como de las reflexiones, preguntas y situaciones significativas surgidas en el desarrollo de las clases. El diario de campo se constituye como una herramienta fundamental dentro de la práctica pedagógica reflexiva, ya que permite registrar de manera sistemática lo ocurrido en el aula, analizar las dinámicas de enseñanza-aprendizaje y reconocer tanto los aciertos como las dificultades del proceso educativo. Asimismo, este instrumento facilita la construcción de conocimiento a partir de la experiencia, al posibilitar la interpretación crítica de las acciones pedagógicas y la toma de decisiones orientadas a la mejora continua de la práctica docente. En este sentido, los diarios no solo recopilan información, sino que también evidencian un proceso de reflexión constante sobre el quehacer pedagógico.

Como señalan Uwe Flick (2004), los registros escritos como los diarios de campo permiten documentar y analizar la realidad desde una perspectiva interpretativa, favoreciendo la comprensión de los contextos y las prácticas sociales en las que se sitúa el investigador.

La ira como motor de creación:

aproximación inicial desde el dibujo

El desarrollo de la sesión permitió evidenciar un primer acercamiento significativo al reconocimiento de la ira como una emoción susceptible de ser transformada en un proceso creativo. Durante el momento de ambientación y motivación, se generó un espacio de diálogo que facilitó la participación de los estudiantes, quienes lograron compartir algunas de sus percepciones y experiencias relacionadas con esta emoción. Las preguntas orientadoras resultaron pertinentes para activar saberes previos y propiciar una disposición favorable hacia la temática.

En el desarrollo de la clase, la presentación del proyecto como un “laboratorio de creación” despertó interés en los estudiantes, especialmente al plantearse la posibilidad de canalizar la ira a través de diversas prácticas artísticas. La explicación de referentes como Frida Kahlo y Pablo Picasso permitió contextualizar la relación entre arte y emoción,



Figura 4.

Expresión artística realizada por los estudiantes durante el laboratorio de creación (La ira como motor de creación)

favoreciendo la comprensión de cómo experiencias personales pueden transformarse en producciones con sentido. Este aspecto contribuyó a ampliar la mirada de los estudiantes frente al arte, no solo como técnica, sino como medio de expresión.



Figura 5.

Expresión artística realizada por los estudiantes durante el laboratorio de creación (La ira como motor de creación)

La actividad de aplicación, centrada en la realización de un dibujo que representara una experiencia de ira transformada en algo creativo, evidenció distintos niveles de implicación. Algunos estudiantes lograron conectar de manera profunda con la propuesta, plasmando situaciones personales a través de símbolos, trazos y composiciones que reflejaban una intención expresiva clara. Sin embargo, en otros casos se observó dificultad para trascender la representación literal, lo que sugiere la

necesidad de seguir fortaleciendo procesos de reflexión y acompañamiento en torno a la expresión emocional.

En el momento de socialización, aunque la participación fue voluntaria, se logró generar un espacio de escucha donde algunos estudiantes compartieron sus

producciones, permitiendo establecer relaciones entre sus experiencias individuales y el contexto grupal. Este ejercicio aportó al reconocimiento del aula como un espacio seguro para la expresión, aunque aún se percibe cierta timidez o resistencia en algunos estudiantes al momento de exteriorizar sus vivencias.

En términos generales, la sesión permitió evidenciar que el arte, particularmente el dibujo, constituye una

estrategia pertinente para iniciar procesos de reconocimiento y expresión emocional. No obstante, también se hace necesario continuar fortaleciendo la confianza, la participación activa y la capacidad de los estudiantes para profundizar en la resignificación de sus experiencias, con el fin de consolidar procesos más significativos a lo largo del laboratorio de creación.

Al finalizar la sesión, me quedé pensando en la diversidad de formas en que los estudiantes se acercaron a la actividad. Sentí interés y, al mismo tiempo, cierta incertidumbre al notar que, aunque algunos lograron conectar profundamente con la propuesta, otros parecían no saber muy bien cómo expresar lo que sentían. Esto me hizo reflexionar sobre la importancia de brindar más herramientas y acompañamiento en estos procesos, ya que no todos los estudiantes están en el mismo punto en cuanto al reconocimiento de sus emociones. También me generó satisfacción ver que algunos se animaron a compartir sus dibujos y hablar de lo que habían representado, ya

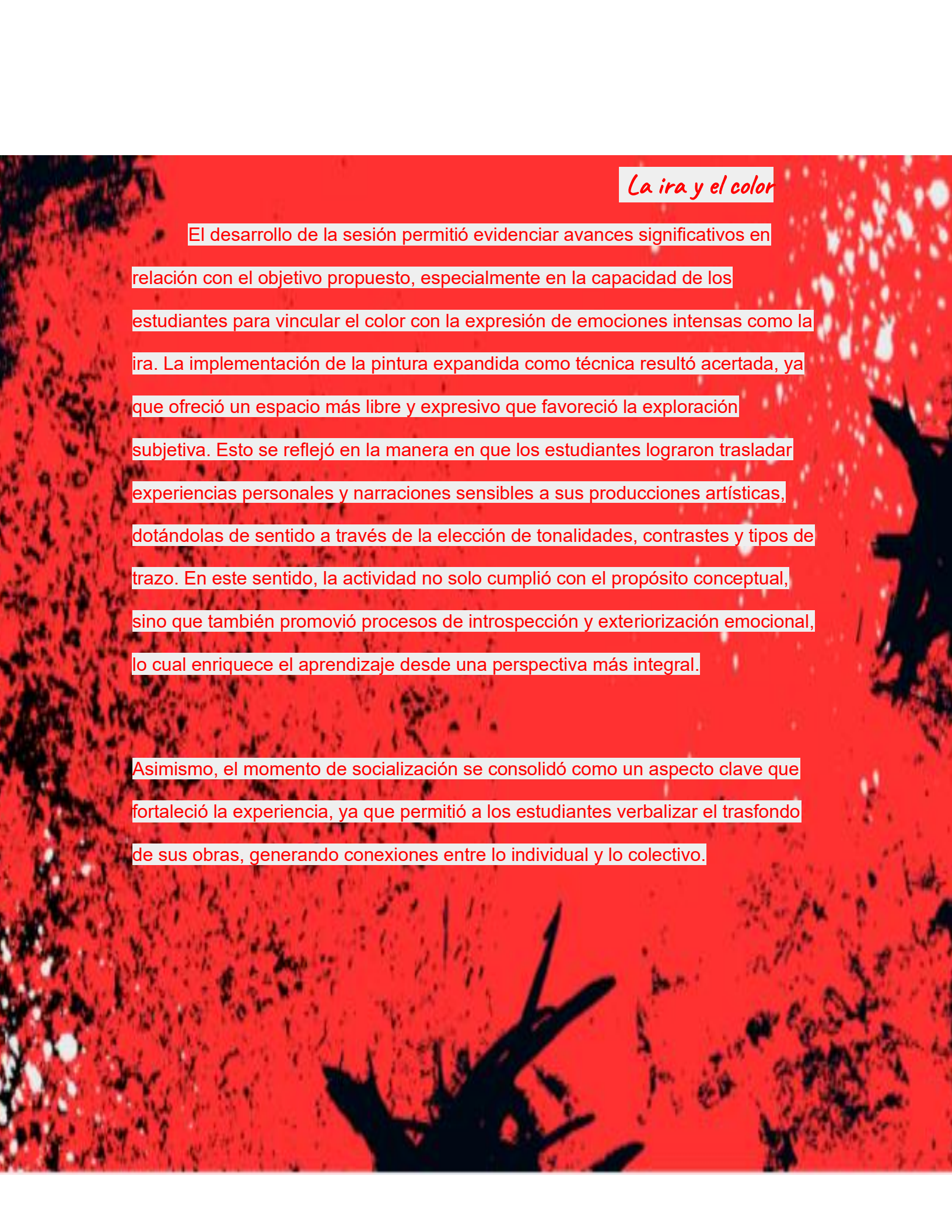
que esto evidencia pequeños avances en la construcción de confianza dentro del aula. Sin embargo,



Figura 6.

Expresión artística realizada por los estudiantes durante el laboratorio de creación (La ira como motor de creación)

reconozco que aún hay un camino por recorrer para lograr que todos se sientan seguros de participar. Esta experiencia me permitió reafirmar la importancia de crear espacios sensibles y abiertos, donde el arte no solo sea una actividad, sino una posibilidad real de expresión y transformación emocional.

The background of the page is a photograph of a sunset or sunrise over a body of water. The sky is a vibrant orange-red, and the water reflects this color. In the foreground, there are dark silhouettes of trees and branches, some of which are reflected in the water. The overall mood is serene and contemplative.

La ira y el color

El desarrollo de la sesión permitió evidenciar avances significativos en relación con el objetivo propuesto, especialmente en la capacidad de los estudiantes para vincular el color con la expresión de emociones intensas como la ira. La implementación de la pintura expandida como técnica resultó acertada, ya que ofreció un espacio más libre y expresivo que favoreció la exploración subjetiva. Esto se reflejó en la manera en que los estudiantes lograron trasladar experiencias personales y narraciones sensibles a sus producciones artísticas, dotándolas de sentido a través de la elección de tonalidades, contrastes y tipos de trazo. En este sentido, la actividad no solo cumplió con el propósito conceptual, sino que también promovió procesos de introspección y exteriorización emocional, lo cual enriquece el aprendizaje desde una perspectiva más integral.

Asimismo, el momento de socialización se consolidó como un aspecto clave que fortaleció la experiencia, ya que permitió a los estudiantes verbalizar el trasfondo de sus obras, generando conexiones entre lo individual y lo colectivo.

Este ejercicio aportó al desarrollo de habilidades comunicativas y al reconocimiento del arte como un medio legítimo para narrar vivencias personales.

Sin embargo, también se identificaron ciertos aspectos que no fluyeron de manera óptima. El trabajo en grupo representó un desafío para varios estudiantes, evidenciando dificultades en la toma de decisiones compartidas y en la organización colectiva. Aunque finalmente lograron establecer acuerdos, el proceso fue más lento y, en algunos casos, generó tensiones que pudieron afectar momentáneamente la dinámica de trabajo. Esto sugiere la necesidad de fortalecer estrategias pedagógicas orientadas al trabajo colaborativo, de modo que no solo se alcance el producto final, sino que también se optimice la experiencia grupal.

En conjunto, la sesión permitió reconocer que las propuestas artísticas centradas en la emoción tienen un alto potencial para involucrar a los estudiantes de manera significativa; no obstante, también hacen visible la importancia de acompañar estos procesos con herramientas que favorezcan la convivencia, el diálogo y la construcción conjunta.



Figura 7.

Expresión artística realizada por los estudiantes durante el laboratorio de creación (La ira y el color)

De este modo, se logra un equilibrio entre la expresión individual y el aprendizaje colectivo, aspectos fundamentales dentro del proceso formativo.

Al finalizar esta experiencia, me quedé pensando en cómo el color logró decir cosas que muchas veces no se expresan con palabras. Mientras observaba los trabajos, sentí una mezcla de asombro y sensibilidad al notar la intensidad con la que algunos estudiantes usaban ciertos tonos y trazos. Me hizo preguntarme cuántas emociones están guardando y de qué maneras buscan liberarlas. También reconozco que, aunque hubo participación, no todos se conectaron de la misma forma, lo que me generó cierta inquietud. Aun así, valoro este espacio como un primer acercamiento donde poco a poco se empieza a abrir una puerta hacia la expresión emocional.



La ira como palabra

El desarrollo de esta sesión permitió profundizar en la exploración de la ira desde una perspectiva distinta, trasladándose del lenguaje visual al lenguaje escrito, lo cual enriqueció significativamente el proceso formativo. La implementación del collage como medio de expresión resultó pertinente, ya que



Figura 10.

Expresión artística realizada por los estudiantes durante el laboratorio de creación (La ira como palabra)

integró la palabra con lo visual, permitiendo a los estudiantes construir mensajes con una fuerte carga emocional. Desde el inicio, la lectura del cuento facilitó un ambiente de disposición reflexiva, sirviendo como punto de partida para que los estudiantes conectaran con sus propias experiencias y emociones.

Uno de los aspectos que mejor funcionó fue la actividad de escritura de cartas, ya que generó un espacio íntimo de expresión donde los estudiantes pudieron exteriorizar pensamientos y sentimientos que, en muchos casos, no suelen manifestar

abiertamente. Este ejercicio evidenció cómo la ira puede transformarse en palabras cargadas de significado, funcionando como un canal de desahogo y, al mismo tiempo, como una herramienta de construcción simbólica. La transición de la escritura al collage permitió consolidar este proceso, ya que los estudiantes lograron seleccionar, organizar y resignificar palabras para darles una intención estética y comunicativa.

No obstante, también se hicieron visibles ciertas dificultades que enriquecen la comprensión del proceso. Particularmente, la identificación de aspectos positivos en el “otro” representó un reto importante para varios estudiantes. Mientras que expresar inconformidades o emociones negativas surgía con relativa facilidad, reconocer cualidades positivas implicó un mayor esfuerzo reflexivo y emocional. Esta situación pone en evidencia no solo la intensidad con la que se experimentan y expresan las emociones negativas, sino también la necesidad de fortalecer

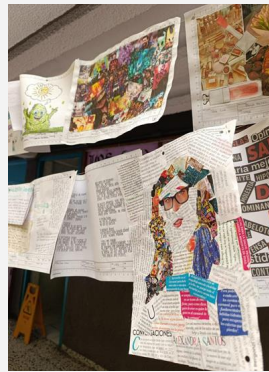


Figura 11.

Expresión artística realizada por los estudiantes durante el laboratorio de creación (La ira como palabra)

habilidades socioemocionales relacionadas con la empatía, el reconocimiento del otro y la construcción de relaciones más equilibradas.

A pesar de estas dificultades, el logro principal de la sesión radica en que los estudiantes comenzaron a comprender la complejidad de las emociones



Figura 12.

Expresión artística realizada por los estudiantes durante el laboratorio de creación (La ira como palabra)

humanas, reconociendo que una misma persona puede generar tanto malestar como aspectos valiosos. Este aprendizaje trasciende lo artístico y se sitúa en el plano formativo, aportando a la construcción de una mirada más crítica y, al mismo tiempo, más comprensiva frente a las relaciones interpersonales. En este sentido, la sesión no solo cumplió con los objetivos planteados, sino que abrió un espacio significativo para el crecimiento personal y colectivo a través del arte y la palabra.

Esta sesión me confrontó demasiado, ya que trabajar desde la palabra evidenció lo difícil que es para muchos estudiantes nombrar lo que sienten. En varios momentos percibí silencios, evasión o respuestas muy superficiales, lo cual me generó frustración, pero también comprensión

frente a la complejidad de este ejercicio. Personalmente, me sentí retada a encontrar formas más cercanas y empáticas de guiarlos, sin imponer ni forzar sus procesos. Esta experiencia me hizo reflexionar sobre la importancia de la escucha y de respetar los tiempos individuales, entendiendo que no todos están listos para expresar lo que llevan dentro.

La ira en el cuerpo

El desarrollo de la sesión permitió evidenciar un acercamiento significativo a la comprensión de la corporalidad como un medio legítimo de expresión artística, particularmente en relación con la emoción de la ira. Desde el inicio, el ejercicio de ambientación y calentamiento corporal favoreció una disposición distinta en los estudiantes, ya que rompió con la estructura tradicional de la clase y los invitó a habitar el espacio desde el movimiento, la percepción y la conciencia del propio cuerpo. El tránsito por diferentes estados emocionales, comenzando desde la calma hasta llegar a la ira, facilitó que los estudiantes reconocieran de manera progresiva cómo las emociones se manifiestan físicamente.



Figura 13.

Expresión artística realizada por los estudiantes durante el laboratorio de creación (La ira en el cuerpo)

Durante este momento inicial, se observó que algunos estudiantes lograron involucrarse con mayor facilidad en la actividad, explorando movimientos amplios, gestos exagerados y cambios en la postura corporal. Sin embargo, también se evidenció cierta resistencia en otros, quienes mostraron incomodidad o timidez frente a la exposición corporal, especialmente al tener que expresar emociones



Figura 14.

Expresión artística realizada por los estudiantes durante el laboratorio de creación (La ira en el cuerpo)

intensas sin el uso de la palabra.

Este aspecto resulta relevante, ya

que pone en evidencia la necesidad

de seguir construyendo un ambiente

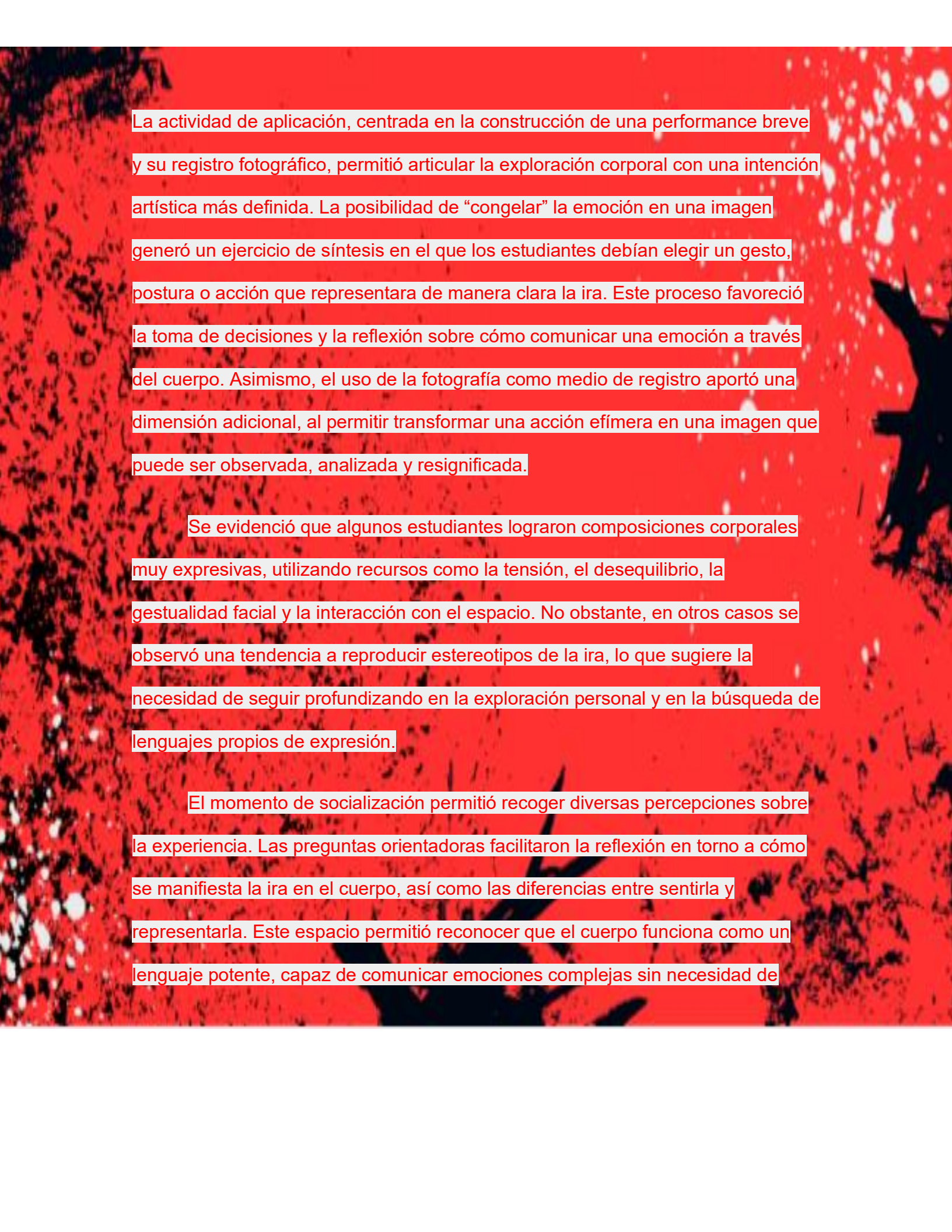
de confianza que permita a los

estudiantes sentirse seguros al

explorar su cuerpo como herramienta

expresiva.

En la fase de desarrollo, la exploración guiada de gestos asociados a la ira permitió profundizar en la relación entre emoción y cuerpo. Acciones como tensar los músculos, cerrar los puños, modificar la respiración o alterar la forma de caminar, facilitaron la comprensión de que la ira no solo se experimenta internamente, sino que también se manifiesta de manera visible y tangible. El trabajo en parejas resultó particularmente significativo, ya que implicó procesos de observación e imitación que enriquecieron la experiencia. A través de este ejercicio, los estudiantes no solo representaron la ira, sino que también aprendieron a reconocerla en el otro, fortaleciendo la empatía y la lectura corporal.



La actividad de aplicación, centrada en la construcción de una performance breve y su registro fotográfico, permitió articular la exploración corporal con una intención artística más definida. La posibilidad de “congelar” la emoción en una imagen generó un ejercicio de síntesis en el que los estudiantes debían elegir un gesto, postura o acción que representara de manera clara la ira. Este proceso favoreció la toma de decisiones y la reflexión sobre cómo comunicar una emoción a través del cuerpo. Asimismo, el uso de la fotografía como medio de registro aportó una dimensión adicional, al permitir transformar una acción efímera en una imagen que puede ser observada, analizada y resignificada.

Se evidenció que algunos estudiantes lograron composiciones corporales muy expresivas, utilizando recursos como la tensión, el desequilibrio, la gestualidad facial y la interacción con el espacio. No obstante, en otros casos se observó una tendencia a reproducir estereotipos de la ira, lo que sugiere la necesidad de seguir profundizando en la exploración personal y en la búsqueda de lenguajes propios de expresión.

El momento de socialización permitió recoger diversas percepciones sobre la experiencia. Las preguntas orientadoras facilitaron la reflexión en torno a cómo se manifiesta la ira en el cuerpo, así como las diferencias entre sentirla y representarla. Este espacio permitió reconocer que el cuerpo funciona como un lenguaje potente, capaz de comunicar emociones complejas sin necesidad de

palabras. Además, se evidenció que el proceso no solo aportó a la expresión individual, sino también al reconocimiento colectivo de las emociones.

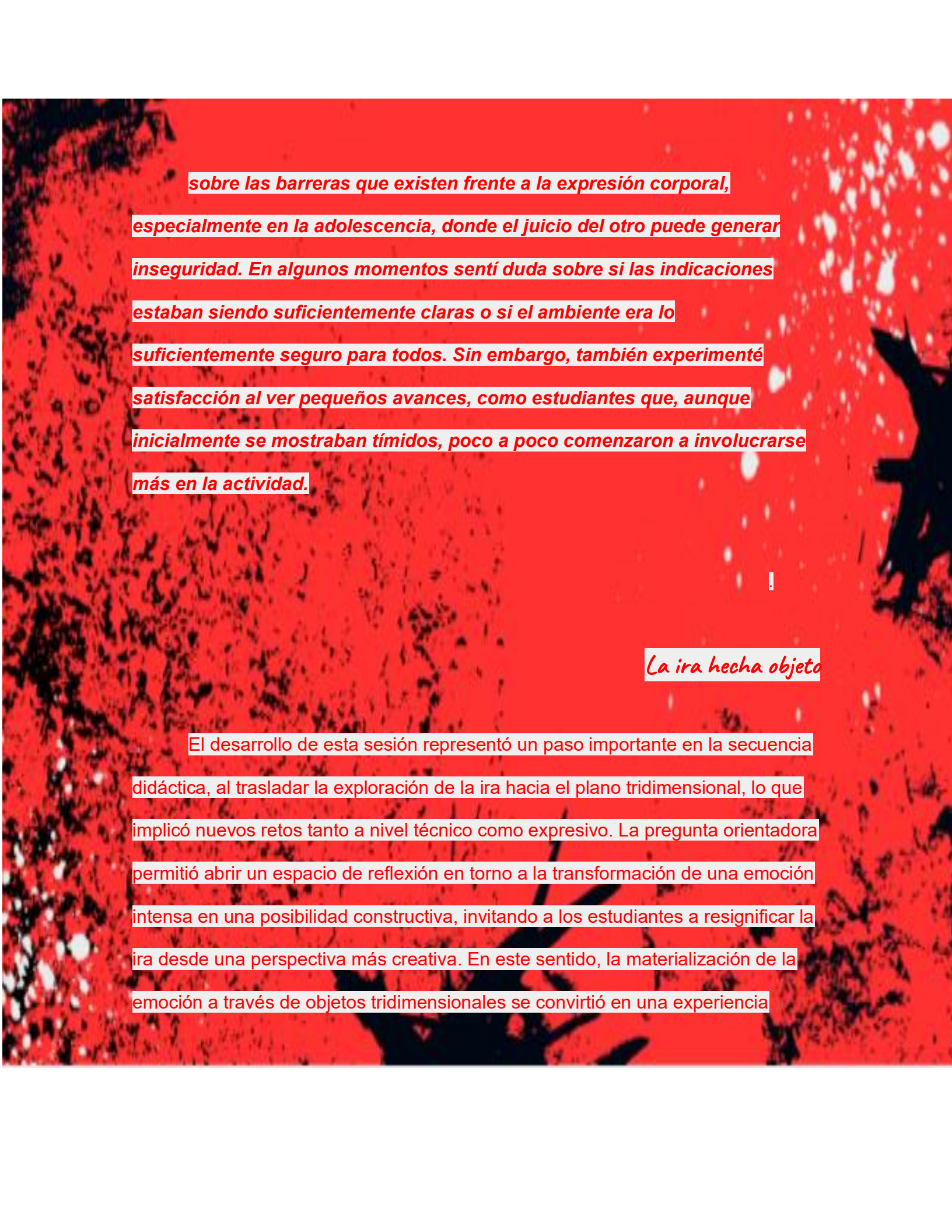
En términos generales, la sesión permitió consolidar la idea de que la corporalidad es un recurso fundamental dentro de los procesos de creación artística y de educación emocional. Sin embargo, también se hace evidente la importancia de continuar fortaleciendo estrategias que favorezcan la confianza, la desinhibición y la exploración consciente del cuerpo, especialmente en contextos donde este tipo de prácticas no son habituales.

Al finalizar la sesión, me quedé reflexionando sobre el papel del cuerpo dentro del aula y cómo, en muchas ocasiones, es dejado de lado frente a otras formas de aprendizaje más tradicionales. Esta experiencia me permitió reconocer que, cuando se le da espacio al cuerpo, emergen formas de expresión profundamente significativas que difícilmente se logran a través de la palabra. Sentí interés y, a la vez, cierta sensibilidad al observar cómo algunos estudiantes lograban conectarse con la actividad de manera genuina, mientras que otros evidenciaban incomodidad o resistencia. Esto me llevó a cuestionarme



Figura 15.

Expresión artística realizada por los estudiantes durante el laboratorio de creación (La ira en el cuerpo)



sobre las barreras que existen frente a la expresión corporal, especialmente en la adolescencia, donde el juicio del otro puede generar inseguridad. En algunos momentos sentí duda sobre si las indicaciones estaban siendo suficientemente claras o si el ambiente era lo suficientemente seguro para todos. Sin embargo, también experimenté satisfacción al ver pequeños avances, como estudiantes que, aunque inicialmente se mostraban tímidos, poco a poco comenzaron a involucrarse más en la actividad.

La ira hecha objeto

El desarrollo de esta sesión representó un paso importante en la secuencia didáctica, al trasladar la exploración de la ira hacia el plano tridimensional, lo que implicó nuevos retos tanto a nivel técnico como expresivo. La pregunta orientadora permitió abrir un espacio de reflexión en torno a la transformación de una emoción intensa en una posibilidad constructiva, invitando a los estudiantes a resignificar la ira desde una perspectiva más creativa. En este sentido, la materialización de la emoción a través de objetos tridimensionales se convirtió en una experiencia

significativa, al exigir una relación más directa con el cuerpo, el espacio y la materia.

Uno de los aspectos que funcionó de manera positiva fue la capacidad de algunos estudiantes para generar propuestas con una carga simbólica interesante, evidenciando intentos por representar la ira no solo desde lo literal, sino también desde lo conceptual. El uso de materiales reciclados aportó una dimensión adicional al ejercicio, al promover la creatividad desde la disponibilidad y la transformación de elementos cotidianos. Esto permitió que los estudiantes exploraran nuevas formas de expresión, ampliando su comprensión del arte más allá de lo bidimensional.

Sin embargo, también se evidenciaron dificultades importantes en el desarrollo de la actividad. La construcción tridimensional representó un desafío para varios estudiantes, quienes mostraron inseguridad al momento de

dar forma a sus ideas en el espacio. A diferencia de las sesiones anteriores, donde el plano visual o escrito ofrecía mayor familiaridad, el trabajo con volumen exigió habilidades que aún se encuentran en proceso de desarrollo. Asimismo, el contacto con la arcilla generó reacciones diversas, ya que su textura y viscosidad



Expresión artística realizada por los estudiantes durante el laboratorio de creación (La ira como hecha objeto)

resultaron extrañas para algunos, lo que influyó en su disposición frente al ejercicio.

A pesar de estas dificultades, la sesión permitió reconocer la importancia de enfrentar a los estudiantes con lenguajes y materiales nuevos, ya que es precisamente en estos escenarios donde se amplían sus posibilidades expresivas. El proceso evidenció que la transformación de la ira en algo positivo no es inmediata ni sencilla, pero sí posible a través de la exploración artística. De este modo, más allá del resultado final, el valor de la experiencia radica en el acercamiento a nuevas formas de creación y en la apertura a comprender la emoción desde múltiples dimensiones.

Durante esta actividad sentí que algo cambió en la dinámica del grupo. El hecho de poder materializar la ira en un objeto permitió que varios estudiantes se involucraron de manera



Figura 17.

Expresión artística realizada por los estudiantes durante el laboratorio de creación (La ira hecha objeto)

más activa y auténtica. Me llamó profundamente la atención cómo, a través de los materiales, lograban representar situaciones o emociones de forma simbólica. Esto me hizo sentir satisfecha, pero también más consciente del valor que tienen estas estrategias dentro del aula. Sin embargo, no dejo de notar que algunos estudiantes aún se mantienen distantes, lo que me lleva a cuestionarme constantemente sobre cómo lograr que todos se sientan incluidos en el proceso.

Cerrando un proceso

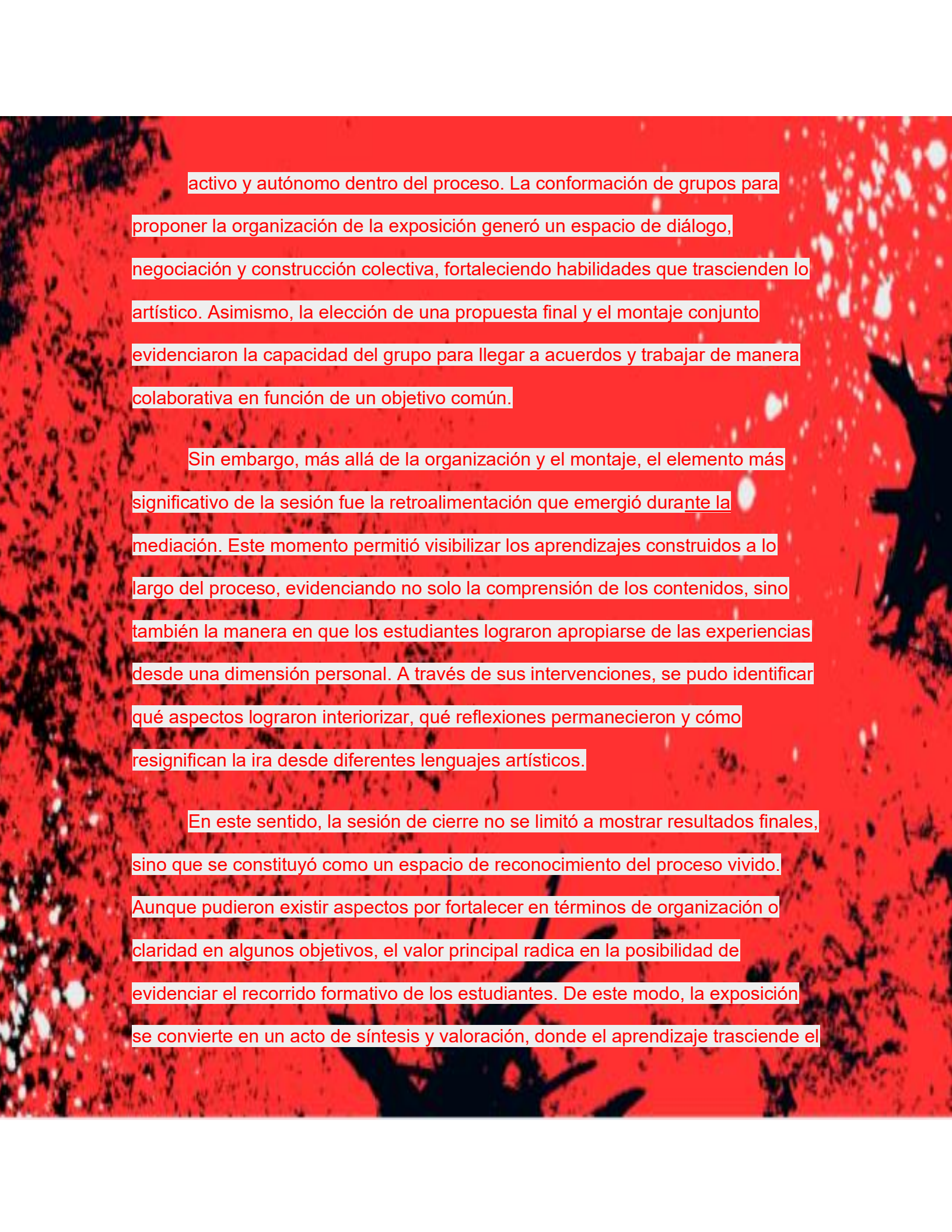
El desarrollo de esta sesión final se consolidó como un momento de cierre significativo dentro del proceso pedagógico, permitiendo articular las experiencias vividas a lo largo de las sesiones anteriores. La organización de la exposición no solo funcionó como una actividad logística, sino como un ejercicio de síntesis en el que los estudiantes tuvieron la oportunidad de tomar decisiones sobre la disposición, el sentido y la forma de presentar sus producciones artísticas. Este proceso favoreció la apropiación del trabajo realizado, al involucrarse activamente en la construcción de un espacio donde sus creaciones adquirieron un carácter público y comunicativo.

Uno de los aspectos que mejor funcionó fue la dinámica de participación en la toma de decisiones, ya que permitió que los estudiantes asumieran un rol más



Figura 18.

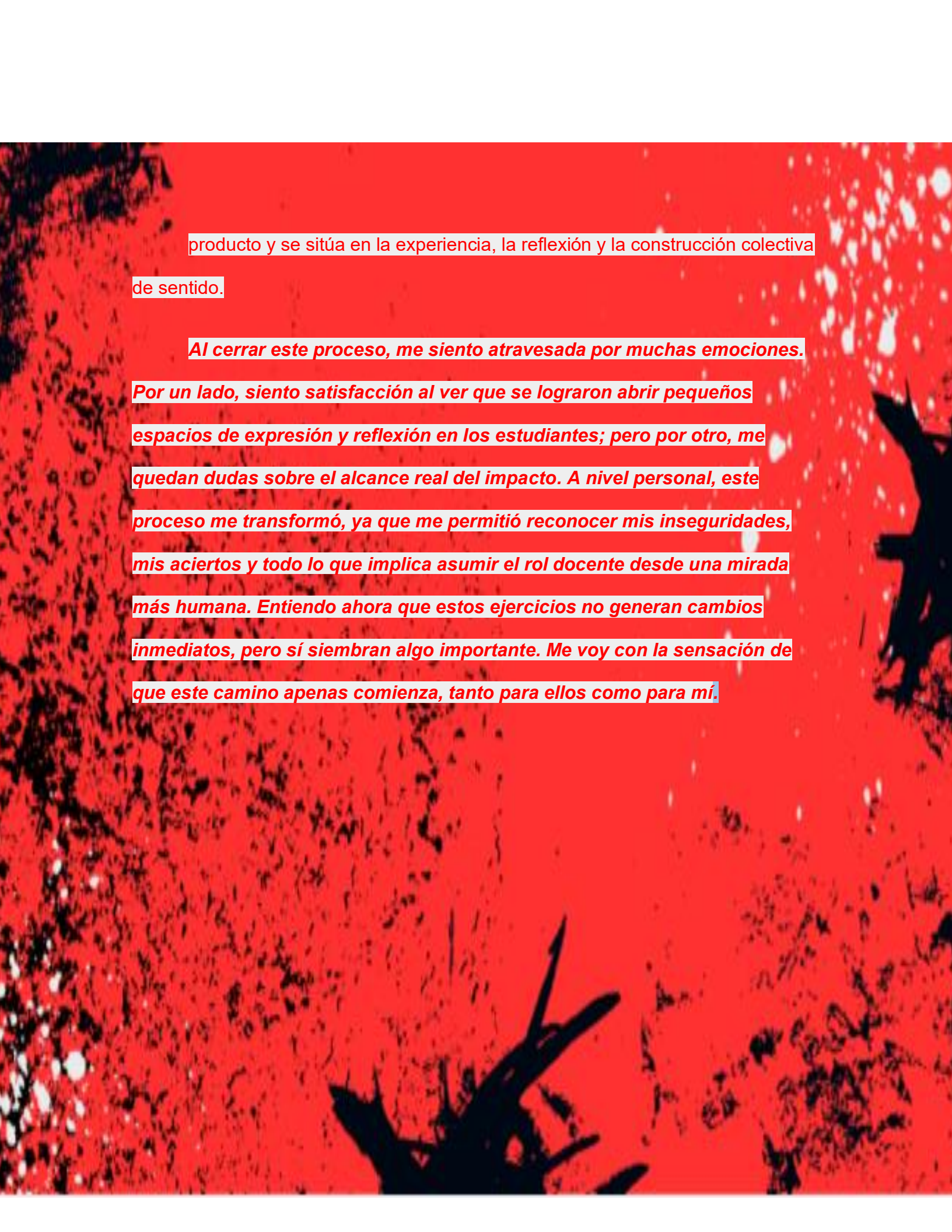
Expresión artística realizada por los estudiantes durante el laboratorio de creación (La ira hecha objeto)



activo y autónomo dentro del proceso. La conformación de grupos para proponer la organización de la exposición generó un espacio de diálogo, negociación y construcción colectiva, fortaleciendo habilidades que trascienden lo artístico. Asimismo, la elección de una propuesta final y el montaje conjunto evidenciaron la capacidad del grupo para llegar a acuerdos y trabajar de manera colaborativa en función de un objetivo común.

Sin embargo, más allá de la organización y el montaje, el elemento más significativo de la sesión fue la retroalimentación que emergió durante la mediación. Este momento permitió visibilizar los aprendizajes construidos a lo largo del proceso, evidenciando no solo la comprensión de los contenidos, sino también la manera en que los estudiantes lograron apropiarse de las experiencias desde una dimensión personal. A través de sus intervenciones, se pudo identificar qué aspectos lograron interiorizar, qué reflexiones permanecieron y cómo resignifican la ira desde diferentes lenguajes artísticos.

En este sentido, la sesión de cierre no se limitó a mostrar resultados finales, sino que se constituyó como un espacio de reconocimiento del proceso vivido. Aunque pudieron existir aspectos por fortalecer en términos de organización o claridad en algunos objetivos, el valor principal radica en la posibilidad de evidenciar el recorrido formativo de los estudiantes. De este modo, la exposición se convierte en un acto de síntesis y valoración, donde el aprendizaje trasciende el



producto y se sitúa en la experiencia, la reflexión y la construcción colectiva de sentido.

Al cerrar este proceso, me siento atravesada por muchas emociones.

Por un lado, siento satisfacción al ver que se lograron abrir pequeños espacios de expresión y reflexión en los estudiantes; pero por otro, me quedan dudas sobre el alcance real del impacto. A nivel personal, este proceso me transformó, ya que me permitió reconocer mis inseguridades, mis aciertos y todo lo que implica asumir el rol docente desde una mirada más humana. Entiendo ahora que estos ejercicios no generan cambios inmediatos, pero sí siembran algo importante. Me voy con la sensación de que este camino apenas comienza, tanto para ellos como para mí.

5. DANDO VOZ A UNA EMOCIÓN REPRIMIDA: SOCIALIZACIÓN

Este apartado da cuenta del desarrollo final de la propuesta pedagógica, centrándose en la consolidación de una muestra artística como espacio de cierre del proceso formativo. Dicha muestra se planteó no solo como una actividad expositiva, sino como un escenario pedagógico en el que los estudiantes pudieran reconocer, valorar y socializar sus producciones artísticas, construidas a lo largo de las diferentes sesiones de trabajo.

En este sentido, se llevó a cabo un ejercicio de curaduría en el aula, en el cual los estudiantes participaron activamente en la selección de sus obras, reflexionando sobre cuáles de sus trabajos representan mejor sus procesos de aprendizaje, sus emociones y sus formas de expresión. Este ejercicio permitió que los estudiantes asumieron un rol más consciente frente a su producción artística, reconociéndose como autores y otorgando sentido a sus creaciones dentro de un contexto expositivo. Asimismo, la organización de la muestra implicó decisiones relacionadas con la disposición de los trabajos en el espacio, el orden de presentación y las formas de interacción con los observadores, lo cual fortaleció habilidades como la toma de decisiones, el trabajo colaborativo y la valoración del proceso propio y del otro.

La muestra final permitió evidenciar no solo los resultados visibles de las actividades propuestas, sino también los procesos internos que atravesaron los estudiantes durante la implementación de la propuesta. A través de técnicas como el dibujo, el collage y la escultura, se hicieron visibles distintas formas de expresión emocional, en las que cada estudiante logró plasmar experiencias, sensaciones y reflexiones personales. De esta manera, las producciones artísticas trascendieron lo meramente estético para convertirse en manifestaciones significativas del mundo interior de los estudiantes.

Por otra parte, el registro fotográfico desempeñó un papel fundamental en la documentación del proceso pedagógico. A través de este recurso, fue posible capturar momentos clave del desarrollo de las clases, la participación de los estudiantes, la evolución de sus trabajos y las dinámicas que se generaron en el aula. Este registro no solo funciona como evidencia del proceso, sino también como una herramienta que permite reconstruir la experiencia, analizarla y reflexionar sobre ella posteriormente. Además, posibilita visibilizar aspectos que en el momento de la práctica pueden pasar desapercibidos, enriqueciendo así la comprensión del proceso educativo.

En conjunto, la muestra final, la curaduría estudiantil y el registro fotográfico se consolidan como elementos fundamentales para comprender el alcance de la propuesta pedagógica, en tanto permiten articular el hacer, el reflexionar y el comunicar dentro del contexto educativo. De esta manera, el cierre del proceso no se limita a la presentación de resultados, sino que se configura como una experiencia significativa que integra la expresión artística, la reflexión y la interacción social.



Figura 19.

Laboratorio de exposición de las obras artísticas de los estudiantes de 801 grado

El plano mostrado anteriormente es la organización de los diferentes gestos artísticos recolectados en los laboratorios de creación, estos gestos artísticos fueron elaborados por los estudiantes de 801 por lo cual ellos

mismos tomaron la decisión de cómo querían que estos estuvieran dispuestos en el espacio, la decisión conjunta fue que sería por estaciones, por lo cual habrá 4 estaciones así como se puede observar en la imagen, con la intención de que el observador pudiera generar vínculos y relaciones entre los mismos.

Con el fin de brindar mayor claridad y sustento a lo desarrollado en este trabajo de grado, se adjunta un video que recopila una serie de fotografías y fragmentos audiovisuales registrados durante los laboratorios de creación. Este material permite evidenciar de manera más concreta y dinámica los procesos, las interacciones y las experiencias vividas por los estudiantes, complementando así la información escrita. De esta forma, el video no solo actúa como un soporte visual, sino también como un recurso que facilita la comprensión integral de lo ocurrido, aportando mayor coherencia y transparencia al desarrollo de la investigación



https://youtu.be/BiEFSci_rkw?si=47eWUpByRwVWm1Xe

5.2 CONCLUSIÓN

La implementación de la propuesta pedagógica permitió evidenciar que las artes visuales constituyen una herramienta significativa para abordar la expresión y regulación de las emociones en el contexto escolar. A lo largo del proceso, se hizo evidente que los estudiantes requieren espacios que les permitan expresar lo que sienten de manera diferente a la verbal, especialmente cuando se trata de emociones complejas como la ira. En este sentido, las actividades propuestas posibilitaron que los estudiantes encuentren en el dibujo, el collage y la escultura medios accesibles y efectivos para exteriorizar sus emociones de forma más consciente.

Uno de los principales aprendizajes derivados de esta experiencia fue el reconocimiento del arte como un canal que facilita la comunicación asertiva. En un inicio, varios estudiantes presentaban dificultades para expresar sus emociones sin recurrir a conductas impulsivas o agresivas; sin embargo, a medida que avanzó el proceso, se observó una transformación en sus formas de expresión. Las producciones artísticas se convirtieron en un punto de partida para hablar de lo que sienten, lo que permitió disminuir tensiones y generar formas de comunicación más respetuosas dentro del aula.

Asimismo, se evidenció la importancia de generar ambientes de aprendizaje en los que los estudiantes se sientan seguros, escuchados y valorados. Cuando el aula se configura como un espacio de confianza, los estudiantes participan con

mayor disposición, se involucran en las actividades y logran establecer relaciones más empáticas con sus compañeros. En este sentido, el rol del docente fue fundamental como mediador del proceso, orientando las actividades, acompañando las expresiones emocionales y promoviendo el respeto por las diferentes formas de sentir y comunicar.

Por otra parte, la experiencia permitió reflexionar sobre la necesidad de integrar estrategias pedagógicas que respondan no solo a los contenidos académicos, sino también a las dimensiones emocionales y sociales de los estudiantes. En muchos casos, estas dimensiones no son abordadas de manera directa en el aula, lo que puede generar dificultades en la convivencia y en los procesos de aprendizaje. Por ello, el arte se presenta como una posibilidad para atender estas necesidades de manera transversal, aportando a la formación integral de los estudiantes.

Finalmente, este proceso permitió reconocer que las artes visuales no solo contribuyen al desarrollo de habilidades creativas, sino que también favorecen la construcción de sujetos más conscientes de sí mismos y de su relación con los demás. A través de la propuesta, se logró promover formas de expresión más reflexivas, fortalecer la comunicación asertiva y generar espacios de interacción basados en el respeto y la empatía. De esta manera, se concluye que la integración del arte en el aula no solo enriquece la práctica pedagógica, sino que también tiene un impacto significativo en la manera en que los estudiantes comprenden, expresan y gestionan sus emociones.

BIBLIOGRAFÍA

- Acero, K. F. A., & Mosquera, E. D. (2020). Estudio del autocontrol emocional de un adolescente con problemas de comportamiento y propuesta de intervención desde las artes plásticas. *Revista Ecos de la Academia*, 6(12), 43–54.
- Arnheim, R. (1974). *Arte y percepción visual*. Alianza.
- Ausubel, D. P. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Bisquerra, R. (2009). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Díaz Barriga, F., & Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw-Hill.
- Domingo, A., & Gómez, M. (2014). *La práctica reflexiva: Bases, modelos e instrumentos*. Narcea.
- Ekman, P. (2003). *Emotions revealed: Recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*. Times Books.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
- Fischer-Lichte, E. (2008). *The transformative power of performance*. Routledge.

- Gadamer, H.-G. (2003). *Verdad y método I*. Ediciones Sígueme.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299.
- Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (1987). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Kapelusz.
- Malchiodi, C. A. (2003). *Handbook of art therapy*. Guilford Press.
- McNiff, S. (2004). *Art heals: How creativity cures the soul*. Shambhala Publications.
- Medina, A., & Salvador, F. (2009). *Didáctica general*. Pearson Educación.
- Ministerio de Educación Nacional. (2000). *Lineamientos curriculares de educación artística*.
https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf2.pdf
- Munar Ramírez, J. M., Rojas Arias, L. V., & Suárez Suárez, Y. S. (2024). *El dibujo y la pintura como expresiones artísticas para fortalecer la regulación emocional* [Trabajo de grado, Fundación Universitaria Los Libertadores].
- Piaget, J. (1970). *Psicología y pedagogía*. Ariel.

- Puleo Rojas, A. (2012). El dibujo como lenguaje expresivo. *Revista de Educación Artística*, 15(2), 150–165.
- Riso, W. (2002). *Cuestión de dignidad: Aprenda a decir no y gane autoestima siendo asertivo*. Norma.
- Sáenz Obregón, J. (1997). Hacia una pedagogía de la subjetivación. *Revista Educación y Pedagogía*.
- Santrock, J. W. (2018). *Adolescence* (16th ed.). McGraw-Hill Education.
- UNESCO. (2006). *Hoja de ruta para la educación artística: Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2023). *Modalidades de trabajo de grado: Licenciatura en Artes Visuales*.
<https://artesvisuales.pedagogica.edu.co>
- Vasco Henao, B., & Monsalve Betancur, V. (2023). *Exploración de las experiencias de ansiedad en adolescentes a través del arteterapia: un estudio psicoanalítico sobre la angustia adolescente* [Trabajo de grado]. Institución Universitaria de Envigado.
- Vogel, E. A., Rose, J. P., Roberts, L. R., & Eckles, K. (2014). Social comparison, social media, and self-esteem. *Psychology of Popular Media Culture*, 3(4), 206–222. <https://doi.org/10.1037/ppm0000047>

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