

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente

Departamento de Psicología, Educación y Salud

Identidades e inclusión social

PROYECTO DE APLICACIÓN PROFESIONAL (PAP)

Programa de Calidad de la Educación y Cultura



ITESO, Universidad
Jesuita de Guadalajara

2F01 Atención a niños en contextos desfavorecidos: Desarrollo de aprendizajes para la vida.

Leer, escribir y sentir: intervención socioemocional y de lectoescritura con infancias en
contexto de vulnerabilidad en Centro Polanco

PRESENTAN

Programas educativos y Estudiantes

Lic. en Psicología Amara Modad Magallanes, Lic. en Psicología Andrea Colina Martínez,
Lic. en Psicología Ashley González Echeagaray, Lic. en Psicología Ana Marian Mendoza
Zaragoza, Lic. en Arte y Creación Ana Paola Moreno Rodríguez, Lic. en Comunicación y
Artes Audiovisuales Jennifer Dariana Pereyra Ojeda.

Profesor(es) PAP: María de Lourdes Centeno Partida y Carlos Luis Maldonado Ramírez

Tlaquepaque, Jalisco, mayo de 2026

REPORTE PAP

PRESENTACIÓN INSTITUCIONAL DE LOS PROYECTOS DE APLICACIÓN PROFESIONAL.....	2
RESUMEN.....	3
1. CICLO PARTICIPATIVO DEL PROYECTO DE APLICACIÓN PROFESIONAL	4
1.1 ENTENDIMIENTO DEL ÁMBITO Y DEL CONTEXTO	4
1.1.1 <i>Infancias y aprendizaje en contextos socioculturales.....</i>	<i>4</i>
1.1.2 <i>Fundamentos socioculturales del aprendizaje.....</i>	<i>7</i>
1.1.3 <i>Enfoques pedagógicos para el aprendizaje en la infancia</i>	<i>9</i>
1.1.4 <i>Procesos de adquisición de la lectoescritura</i>	<i>13</i>
1.2 CARACTERIZACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN.....	14
1.3 IDENTIFICACIÓN CON LAS PROBLEMÁTICAS.....	18
Grupo 1 - Leyendo y Construyéndonos	20
Grupo 2 - Leyendo y Construyéndonos	22
1.3.1 <i>Estado del arte</i>	<i>24</i>
1.4 PLANEACIÓN DE ALTERNATIVA(S), OBJETIVO(S) PARTICULAR(ES) Y FORMALIZACIÓN DE ACUERDOS DE COLABORACIÓN.....	26
1.4.1 <i>Línea del tiempo</i>	<i>27</i>
1.5 DESARROLLO DE LA PROPUESTA DE MEJORA.....	30
Grupo 1 - Leyendo y Construyéndonos	30
Grupo 2 - Leyendo y Construyéndonos	45
1.6 VALORACIÓN DE PRODUCTOS, RESULTADOS E IMPACTOS	51
1.6.1 <i>Categorías teóricas en base al marco teórico.....</i>	<i>51</i>
Grupo 1 - Leyendo y Construyéndonos	51
Grupo 2 - Leyendo y Construyéndonos	61
1.6.2 <i>Sugerencias para la reflexión sobre aspectos pendientes o por mejorar</i>	<i>66</i>
Reflexión.....	68
Grupo 1 - Leyendo y Construyéndonos	68
Grupo 2 - Leyendo y Construyéndonos	69
1.7 BIBLIOGRAFÍA Y OTROS RECURSOS.....	70
1.8 ANEXOS GENERALES	74
SECUENCIA DIDÁCTICA.....	78
1. <i>Explicar la actividad.....</i>	<i>81</i>
2. <i>Creación del mapa.....</i>	<i>81</i>
3. <i>Cierre y diálogo</i>	<i>82</i>
2. PRODUCTOS	84
Grupo 1 - Leyendo y Construyéndonos	85
Registro audiovisual del proceso	85
Grupo 2 - Leyendo y Construyéndonos	85
3. REFLEXIÓN CRÍTICA Y ÉTICA DE LA EXPERIENCIA.....	87
3.1 SENSIBILIZACIÓN ANTE LAS REALIDADES.....	87
3.2 APRENDIZAJES LOGRADOS.....	92
3.3 CONGRUENCIA CON PERFIL DE EGRESO	99

Presentación Institucional de los Proyectos de Aplicación Profesional

Los Proyectos de Aplicación Profesional (PAP) son experiencias socio-profesionales de los alumnos que desde el currículo de su formación universitaria- enfrentan retos, resuelven problemas o innovan una necesidad sociotécnica del entorno, en vinculación (colaboración) (co-participación) con grupos, instituciones, organizaciones o comunidades, en escenarios reales donde comparten saberes.

El PAP, como espacio curricular de formación vinculada, ha logrado integrar el Servicio Social (acorde con las Orientaciones Fundamentales del ITESO), los requisitos de dar cuenta de los saberes y del saber aplicar los mismos al culminar la formación profesional (Opción Terminal), mediante la realización de proyectos profesionales de cara a las necesidades y retos del entorno (Aplicación Profesional).

El PAP es un proceso acotado en el tiempo en que estudiantes, actores sociales y profesores se asocian colaborativamente y en red, en un proyecto, e incursionan en un mundo social, como actores que enfrentan verdaderos problemas y desafíos traducibles en demandas pertinentes y socialmente relevantes. Frente a éstas transfieren experiencia de sus saberes profesionales y demuestran que saben hacer, innovar, co-crear o transformar en distintos campos sociales.

El PAP trata de sembrar en los estudiantes una disposición permanente de encargarse de la realidad con una actitud comprometida y ética frente a las disimetrías sociales. En otras palabras, se trata del reto de “saber y aprender a transformar”.

El Reporte PAP consta de tres componentes:

El primer componente refiere al ciclo participativo del PAP, en donde se documentan las diferentes fases del proyecto y las actividades que tuvieron lugar durante el desarrollo de éste y la valoración de las incidencias en el entorno.

El segundo componente presenta los productos elaborados de acuerdo con su tipología.

El tercer componente es la reflexión crítica y ética de la experiencia, el reconocimiento de las competencias y los aprendizajes profesionales que el estudiante desarrolló en el transcurso de su labor.

Resumen

El presente reporte corresponde al Proyecto de Aplicación Profesional (PAP) 2F01 “Atención a niños en contextos desfavorecidos: Desarrollo de aprendizajes para la vida”, desarrollado durante el semestre enero-mayo de 2026 en el Centro Polanco, una institución de atención a infancias en situación de vulnerabilidad social ubicada en el área metropolitana de Guadalajara. El proyecto da continuidad a intervenciones previas de este PAP y articuló el trabajo de estudiantes de distintas disciplinas universitarias con alrededor de seis grupos de niños y niñas (NNA) de entre 6 y 11 años de edad.

El PAP abordó de manera integral diversas dimensiones del desarrollo infantil: adquisición de la lectoescritura, conciencia fonológica, comprensión lectora, habilidades socioemocionales y expresión artística. Cada subproyecto respondió a las necesidades específicas del grupo con el que trabajó, bajo un marco teórico compartido de enfoque sociocultural, aprendizaje activo y aprendizaje lúdico. Este reporte documenta particularmente dos intervenciones realizadas con subgrupos de NNA de 8 a 11 años.

En el Grupo 1 se trabajó el fortalecimiento de habilidades de lectura y escritura, la convivencia y la participación activa, además de generar espacios seguros de expresión emocional y creativa. Entre los principales resultados se observaron mayor seguridad al leer y escribir, mejor integración grupal, disminución de conductas de evitación escolar y mayor apertura para compartir opiniones y reconocer habilidades propias y colectivas.

En el Grupo 2 se acompañó el cierre de ciclo mediante estrategias artísticas y socioemocionales, lectura mediada y recursos de arteterapia y producción colectiva. Los resultados mostraron mejoras en la convivencia, mayor conciencia y expresión emocional, así como un creciente interés por la lectura y la construcción de narrativas personales vinculadas a su proceso de crecimiento.

1. Ciclo participativo del Proyecto de Aplicación Profesional

El PAP es una experiencia de aprendizaje y de contribución social integrada por estudiantes, profesores, actores sociales y responsables de las organizaciones, que de manera colaborativa aplican sus conocimientos y generan alternativas para dar respuesta a problemáticas de un contexto específico y en un tiempo delimitado. Por tanto, la experiencia PAP supone un proceso en lógica de proyecto, así como de un estilo de trabajo participativo y recíproco entre los involucrados.

1.1 Entendimiento del ámbito y del contexto

1.1.1 Infancias y aprendizaje en contextos socioculturales

Concepciones contemporáneas de la infancia

Las concepciones contemporáneas de la infancia reconocen a los NNA como sujetos sociales activos que participan en la construcción de su propio aprendizaje y de la realidad que habitan. Desde esta perspectiva, la infancia deja de ser entendida únicamente como una etapa de preparación para la vida adulta y pasa a considerarse un periodo con valor propio, en el que los NNA desarrollan capacidades para interpretar, expresar y transformar su entorno.

En este sentido, los Nuevos Estudios Sociales de la Infancia plantean que los NNA no son únicamente receptores de normas o conocimientos, sino actores sociales que producen significados y participan en dinámicas culturales. Sin embargo, diversos autores advierten que muchas de las políticas e intervenciones dirigidas a la infancia continúan reproduciendo una lógica adultocéntrica. Vergara, Peña, Chávez y Vergara (2015) señalan que, a pesar de los avances en el reconocimiento de los derechos infantiles, numerosas prácticas institucionales siguen basándose en modelos de pensamiento adultocentrista que tienden a naturalizarse incluso en los discursos de los propios NNA, pues "se encuentran basadas principalmente en políticas y formas de pensamiento arraigadas en un modelo adultocéntrico que, como forma de producción social, tendería incluso a naturalizarse en los discursos de los niños y de las niñas" (p. 59).

Desde esta perspectiva, analizar los procesos de aprendizaje infantil implica reconocer la necesidad de generar espacios educativos que permitan la participación activa de la infancia, valorando sus experiencias, saberes y formas de expresión. Esta mirada es especialmente

relevante en el contexto del proyecto realizado en Centro Polanco, donde el trabajo con NNA en situación de vulnerabilidad exige reconocer sus voces y experiencias como punto de partida pedagógico.

Desarrollo infantil y aprendizaje

Desde una perspectiva evolutiva, la infancia se caracteriza por ser un periodo de transformación continua en el que el desarrollo sigue una secuencia progresiva y organizada. Cada etapa del desarrollo se fundamenta en la anterior y prepara el terreno para la siguiente, configurando un proceso de crecimiento que, si bien presenta patrones generales, se expresa de manera singular en cada niño (Reyes et al., 2006).

En este marco, resulta necesario considerar no sólo los aspectos cognitivos, sino también la competencia emocional, entendida como el conjunto de habilidades que permite reconocer, comprender, regular y expresar las emociones, así como relacionarse de forma efectiva con los demás. Estas competencias son fundamentales para el desarrollo de la persona a nivel social y educativo, ya que influyen en la forma en que los individuos gestionan sus expresiones emocionales e interacciones sociales. De acuerdo con Bisquerra y Pérez (2007), la competencia emocional puede organizarse en cinco dimensiones principales:

La primera es el conocimiento de las propias emociones o autoconciencia, que consiste en la capacidad de reconocer los propios sentimientos en el momento en que aparecen. La segunda es el autocontrol, entendido como la habilidad de regular la expresión de las emociones y adecuarlas al contexto o situación en la que se presentan. La tercera es la automotivación, que implica la capacidad de orientar las emociones hacia el logro de objetivos, manteniendo el esfuerzo, la perseverancia y la constancia. La cuarta es la empatía, definida como la habilidad para reconocer y comprender las emociones de otras personas, incluso de aquellas con quienes no existen vínculos afectivos previos. Finalmente, la quinta es la destreza social, que se relaciona con la capacidad de gestionar adecuadamente las relaciones interpersonales, cooperar con otros y establecer vínculos positivos que permitan la interacción social y el trabajo en equipo.

Infancias en contextos vulnerables

El trabajo artístico desarrollado en este proyecto se lleva a cabo con uno de los grupos que concluye su etapa de aprendizaje en Centro Polanco. Dicho trabajo se convierte en una herramienta significativa para la expresión, la reflexión y la construcción de la identidad, especialmente al trabajar con infancias en contextos de vulnerabilidad social. A través de la construcción de un video-mapa, los NNA refuerzan su aprendizaje de lectoescritura e integran el dibujo, la narración, la exploración audiovisual y la creatividad colectiva. De esta forma, las prácticas artísticas no solo fomentan la creatividad, sino que también crean espacios de participación donde la infancia puede reconocer su realidad, reflexionar sobre ella y construir nuevas formas de significar su proceso de crecimiento.

En este sentido, el arte puede funcionar como un medio para reconocer el vínculo entre las personas y el espacio que habitan, promoviendo la participación y apropiación del territorio. Desde esta perspectiva, conceptos como la poética del espacio y la cartografía permiten comprender cómo las experiencias subjetivas y colectivas se relacionan con el entorno.

Gaston Bachelard (1957), en su obra *La poética del espacio*, plantea que los espacios que habitamos adquieren un significado profundo a partir de las experiencias y emociones que se desarrollan en ellos. Esta perspectiva ha sido retomada por Achával para pensar los vínculos entre infancia y territorio. En este enfoque se trabaja el concepto de "topofilia", entendido como el vínculo afectivo de las personas con los lugares, que transforma un espacio físico en un lugar cargado de significados, memoria y vivencias. Desde esta perspectiva, habitar un lugar puede entenderse como un acto poético, ya que funciona como un refugio simbólico que resguarda la imaginación, la memoria y la capacidad de soñar. En el trabajo con las infancias, esta mirada permite reconocer los lugares donde los NNA viven, juegan y conviven, convirtiéndolos en espacios cargados de emociones que influyen en su desarrollo y en su forma de interpretar la realidad.

Por otro lado, la cartografía social se plantea como una metodología participativa que permite analizar las relaciones entre las personas y el territorio. En la propuesta desarrollada en la *Caja de herramientas: Infancia y participación* (Corona Caraveo, coord., 2015), se propone la elaboración de mapas de prácticas participativas de la infancia dentro de un territorio específico, con el propósito de identificar espacios en los que los NNA ya participen, así como aquellos en los que podrían hacerlo, a través de la herramienta de cartografía social. Esta metodología permite que los NNA identifiquen lugares significativos, reflexionen sobre las dinámicas que ocurren en comunidad y visibilicen sus procesos subjetivos.

El objetivo principal de esta metodología es fortalecer el papel de la infancia como actores sociales, permitiéndoles participar activamente en el análisis de su contexto y en la generación de propuestas para el espacio que habitan. La cartografía no solo funciona como una herramienta, sino que también es una estrategia educativa que fomenta la participación, la reflexión crítica y el sentido de pertenencia entre una comunidad y su territorio.

1.1.2 Fundamentos socioculturales del aprendizaje

Principios del enfoque sociocultural de Lev Vygotsky

El enfoque sociocultural de Lev Vygotsky plantea que el aprendizaje y el desarrollo cognitivo se construyen a partir de la interacción social y del contexto cultural. Desde esta perspectiva, las funciones psicológicas superiores se originan primero en el plano social y posteriormente se interiorizan en el individuo a través de procesos de interacción y comunicación (Ledesma, 2007).

Un concepto central en esta teoría es la zona de desarrollo próximo, que se refiere a la distancia entre lo que una persona puede hacer por sí sola y lo que puede lograr con la guía de un adulto o con la colaboración de compañeros más capaces. Este proceso permite que el aprendizaje avance mediante la mediación y el acompañamiento en actividades compartidas (Vygotsky, 1978).

Desde este enfoque, la educación adquiere un papel fundamental al promover espacios de interacción, diálogo y colaboración que favorecen el desarrollo cognitivo y la apropiación de herramientas culturales. Entre estas herramientas, el lenguaje ocupa un lugar central, ya que es el medio a través del cual se construyen y transmiten conocimientos. La enseñanza de la lengua escrita no puede reducirse a habilidades técnicas, sino que debe considerar los contextos sociales en los que se usa.

En este sentido, el aprendizaje se potencia mediante el diálogo, el trabajo colaborativo y la participación en comunidades letradas. Además, factores como las concepciones docentes, los materiales educativos, la promoción de la lectura y el uso de tecnologías influyen directamente en los procesos de adquisición (Albarrán Ampudia & Carrasco Altamirano, 2013). Por ello, resulta fundamental generar condiciones que permitan a los sujetos participar activamente en los usos sociales de la lengua escrita.

Mediación social y aprendizaje

La mediación pedagógica desempeña un papel central en el aprendizaje. López, Dávila y Partida (2021) señalan que la mediación en el desarrollo de la literacidad implica la intervención de docentes o mediadores que acompañan a los NNA en actividades de lectura y escritura, favoreciendo la construcción de significados a través de la interacción social. De manera complementaria, Córlica y Hernández Aguilar (2013) definen la mediación pedagógica como el conjunto de acciones, recursos y materiales didácticos que intervienen en el proceso educativo para facilitar la enseñanza y el aprendizaje, permitiendo que el estudiante sea protagonista de su propio proceso formativo.

Desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky, la mediación se realiza a través de herramientas culturales o mediadores, como el lenguaje, los símbolos o los apoyos visuales. Como señalan Bodrova y Leong (2004, p. 70), "los mediadores manifiestos funcionan como andamios pues ayudan al niño en su transición del desempeño con la máxima asistencia al desempeño independiente". Estos apoyos son temporales y buscan ser interiorizados, favoreciendo así la autonomía.

Además, los mediadores no solo influyen en el desarrollo cognitivo, sino también en la regulación de la conducta y las emociones, ya que permiten organizar la atención, la memoria y el comportamiento. En la infancia temprana, su uso es clave dentro de la Zona de Desarrollo Próximo, pues facilita procesos como la atención selectiva, el razonamiento y la autorregulación.

Asimismo, los mediadores pueden adoptar distintas formas (verbales, visuales o físicas) y deben tener significado para el niño, de modo que logren captar su atención y guiar su conducta durante la realización de tareas. Con el tiempo, los NNA no solo utilizan estos apoyos, sino que también son capaces de crear sus propios mediadores, lo que refleja un avance en el desarrollo de la autorregulación y el pensamiento independiente.

Interacción, lenguaje y desarrollo cognitivo

Los contextos socioculturales influyen de manera significativa en las oportunidades de aprendizaje infantil. En situaciones de vulnerabilidad social, las condiciones económicas,

educativas y culturales pueden limitar el acceso a recursos educativos, prácticas de lectura y escritura, así como a experiencias de estimulación lingüística.

En este sentido, el concepto de literacidad permite comprender la lectura y la escritura más allá de su dimensión técnica. Suárez, García y Minorta (2016) definen la literacidad como el conjunto de prácticas de lectura y escritura vinculadas con los usos, valores, actitudes y significados que las personas construyen dentro de un contexto social y cultural determinado. Desde esta perspectiva, aprender a leer y escribir implica participar en prácticas sociales que otorgan sentido al lenguaje escrito.

De manera complementaria, Peregrino señala que la literacidad puede entenderse como la capacidad de las personas para utilizar la lectura y la escritura con el fin de comunicarse de manera más efectiva con los demás (Kalman, 2003). Por lo tanto, las habilidades de lectoescritura se desarrollan en interacción con el entorno social y con las experiencias culturales que rodean a los NNA.

Este enfoque también se vincula con el concepto de cultura escrita, entendido como el conjunto de prácticas sociales en las que las personas utilizan la lectura y la escritura para comunicarse, construir significados y apropiarse de conocimientos en diferentes contextos de la vida cotidiana (Kalman, 2003). En este sentido, la lectura y la escritura no solo permiten acceder a información, sino que también constituyen herramientas fundamentales para la transmisión del conocimiento y la participación social (Navarro, 2023).

1.1.3 Enfoques pedagógicos para el aprendizaje en la infancia

Aprendizaje activo

El aprendizaje activo es un enfoque pedagógico que busca involucrar de manera directa y participativa a los estudiantes en el proceso de aprendizaje. En lugar de limitarse a escuchar pasivamente o leer un material, los estudiantes realizan actividades que fomentan la comprensión y el desarrollo de habilidades, como la resolución de problemas, el análisis, la discusión, la práctica y la reflexión. El resultado es un aprendizaje significativo que mejora la motivación del estudiante.

Entre sus características principales se encuentran la participación activa, a través de la cual los estudiantes son protagonistas de su proceso de aprendizaje, interactuando con el contenido,

con sus compañeros y con sus instructores; la resolución de problemas, que fomenta la aplicación del conocimiento a situaciones prácticas; y finalmente la colaboración, que promueve el aprendizaje social y el intercambio de ideas.

Este tipo de aprendizaje se basa en teorías clásicas de Dewey, Montessori, Vygotsky y Piaget, pero también en enfoques pedagógicos y cognitivos modernos. La teoría constructivista de Jean Piaget constituye uno de los pilares conceptuales más importantes del aprendizaje activo, al concebir el aprendizaje como una construcción continua a través de la reorganización de las estructuras cognitivas preexistentes.

En el contexto de la educación moderna, el aprendizaje activo ha adquirido una importancia fundamental. En un mundo que experimenta constantes cambios, donde el conocimiento se multiplica y evoluciona rápidamente, los estudiantes necesitan desarrollar habilidades que les permitan adaptarse, pensar críticamente y resolver problemas de manera efectiva. Shaw (2019) señala que los estudiantes que participan en entornos activos tienden a estar más preparados para enfrentar los desafíos académicos y profesionales.

El aprendizaje activo resulta especialmente relevante durante la infancia, ya que favorece el desarrollo de la curiosidad natural, la autonomía y el pensamiento crítico al promover una participación activa tanto a nivel físico como cognitivo. Al aprender mediante la acción y no solo a través de la escucha, los NNA fortalecen la retención de conocimientos, desarrollan habilidades socioemocionales y logran un aprendizaje más significativo y personalizado, lo que contribuye a su capacidad para afrontar y resolver problemas.

Desde esta perspectiva, resulta fundamental considerar que el aprendizaje en la infancia debe promover el interés y la motivación de los NNA, evitando enfoques monótonos o repetitivos y favoreciendo experiencias significativas y participativas.

Aprendizaje lúdico

El aprendizaje lúdico se basa en el juego, la creatividad y la exploración como medios fundamentales para el desarrollo cognitivo, emocional y social de la infancia.

Aunque tradicionalmente las artes han sido relegadas a un lugar marginal dentro del currículo educativo, Eisner (2002) argumenta que constituyen un medio fundamental para el desarrollo de dimensiones cognitivas complejas y sutiles que difícilmente se cultivan a través de otras

disciplinas. Según este autor, las artes promueven formas de pensamiento especialmente valiosas para enfrentar las ambigüedades, incertidumbres y complejidades de la vida cotidiana, capacidades que los currículos escolares convencionales tienden a descuidar. Desde esta perspectiva, la educación artística no debe entenderse como un complemento ornamental, sino como una vía legítima y necesaria para el desarrollo integral de la mente infantil.

Dentro de este enfoque, las prácticas artísticas adquieren un papel relevante, pues permite integrar el juego con la expresión emocional y la construcción de significado. En el marco del proyecto del grupo especial y el desarrollo de un cuento- video, se tomó la arteterapia como concepto guía principal para su implementación. La arteterapia se presenta como estrategia pedagógica que utiliza el arte como medio de expresión y comunicación y facilita procesos de desarrollo emocional, social y educativo.

Guinea (2026.) señala que la arteterapia en contextos educativos permite crear espacios inclusivos donde el arte funciona como canal de expresión de pensamientos y emociones para los NNA. De manera complementaria, Reyes et al. (2006) destacan que el dibujo infantil constituye un medio de expresión que opera tanto a nivel consciente como inconsciente, representando un lenguaje simbólico mediante el cual los NNA proyectan su mundo interno, sus deseos y su autopercepción. Esta forma de expresión gráfica funciona como un puente de comunicación que permite acceder al universo significativo del niño, facilitando la comprensión de aspectos que difícilmente podrían expresarse a través del lenguaje verbal. En el contexto del proyecto llevado a cabo en Centro Polanco, el dibujo es una herramienta fundamental para que los NNA puedan mapear sus experiencias, emociones y recuerdos del espacio que habitan.

Este enfoque resulta especialmente valioso en entornos escolares diversos, ya que promueve la participación, la creatividad y el bienestar emocional en aquellos que no pueden comunicar verbalmente todo lo que piensan o sienten. Hernández Frontela (2026) destaca que las actividades artísticas favorecen la educación emocional, ya que permiten a los NNA explorar y reconocer emociones desde un lenguaje visual y simbólico.

Asimismo, Tovar Guerra et al. (2026) plantean que la arteterapia puede funcionar como herramienta educativa que fortalece el aprendizaje y la interacción social, especialmente cuando se integra dentro de dinámicas de pedagogía participativa. Mediante actividades artísticas guiadas, los NNA pueden desarrollar habilidades comunicativas, mejorar la interacción y fortalecer su autoestima.

En conjunto, esto permite comprender la arteterapia como una práctica que articula el aprendizaje lúdico, la expresión artística y el desarrollo emocional, convirtiéndose en una herramienta pedagógica que favorece la inclusión y la participación dentro de procesos educativos. Esta perspectiva permite relacionar la arteterapia con la educación emocional, entendida como un proceso pedagógico orientado a desarrollar competencias que permiten reconocer y regular emociones, así como mejorar la convivencia y el bienestar personal (Toala Zavala et al., 2025).

De forma complementaria, la alfabetización emocional plantea la necesidad de enseñar a comprender las propias emociones y las de los demás, como una habilidad esencial para la vida en sociedad. En el caso de nuestro grupo, esto les permite sentirse comprendidos e identificados entre sí. Castro Santander (2026.) señala que educar emocionalmente implica proporcionar herramientas que permitan gestionar sentimientos, desarrollar empatía y fortalecer relaciones interpersonales. Desde esta perspectiva, integrar prácticas artísticas dentro de procesos educativos no solo promueve la creatividad y el aprendizaje lúdico, sino que también se convierte en vía para fortalecer la alfabetización emocional en la infancia y favorecer el desarrollo integral de NNA.

Juego, interacción y desarrollo cognitivo

Desde una perspectiva sociocultural, el desarrollo cognitivo infantil no puede entenderse sin considerar la interacción social y el acceso a prácticas culturales significativas. En este sentido, Judith Kalman (2003) distingue entre disponibilidad y acceso: mientras la disponibilidad se refiere a la presencia física de materiales como libros, el acceso implica la posibilidad real de participar en prácticas sociales de lectura, lo cual requiere interacción con otros y que la lectura tenga un valor reconocido dentro del contexto social. Esta idea puede comprenderse a través de la analogía de la caminadora: no basta con que exista el recurso, sino que es necesario formar parte de una cultura que le dé sentido a su uso.

Asimismo, los NNA son concebidos como sujetos activos y pensantes que construyen conocimiento desde edades tempranas. Desde enfoques como el psicogenético, el neurolingüístico y el sociocultural, se reconoce que los NNA elaboran hipótesis sobre el lenguaje escrito, identifican su carácter arbitrario y desarrollan comprensiones complejas incluso antes de la enseñanza formal (Albarrán Ampudia & Carrasco Altamirano, 2013).

Transiciones educativas y procesos de cierre

Las transiciones en la infancia se definen como procesos continuos de cambio que ocurren en momentos puntuales del desarrollo y tienen un impacto en el bienestar y el desarrollo integral del ser humano. Más que un desplazamiento físico, estas transiciones implican transformaciones en los ámbitos social, cultural y pedagógico que demandan adaptaciones psicosociales complejas, tanto por parte del niño como de su familia y de las instituciones educativas que lo acompañan. Desde la perspectiva antropológica sociocultural, las transiciones se comprenden como ritos de paso que implican la apropiación de nuevas normas de comportamiento y patrones de interacción social específicos de un contexto cultural determinado (Guzmán Torres & Henao Morales, 2020).

La psicología evolutiva piagetiana concibe las transiciones como una secuencia progresiva de transformaciones caracterizadas por la consecución de hitos en el desarrollo físico, cognitivo y moral, los cuales adquieren mayor complejidad a medida que el niño avanza en su desarrollo (Piaget, 1969).

1.1.4 Procesos de adquisición de la lectoescritura

Desarrollo de la lectoescritura

Desde la perspectiva psicogenética, el desarrollo de la lectoescritura se caracteriza por una serie de etapas en las que los NNA construyen conocimientos sobre el sistema de escritura a partir de la resolución de conflictos. Entre los conflictos más frecuentes destacan las dificultades relacionadas con el uso del número y la variación de caracteres, donde los NNA buscan establecer cuántas letras son necesarias para que una palabra "diga algo".

Asimismo, enfrentan conflictos en la sonorización de lo escrito, intentando comprender la relación entre lo oral y lo escrito, así como en la interpretación de los rasgos no alfabéticos del sistema, como la direccionalidad o la disposición espacial del texto (Albarrán Ampudia & Carrasco Altamirano, 2013). Estos procesos reflejan que el desarrollo de la escritura no es lineal, sino constructivo y basado en la reflexión activa del niño.

Comprensión lectora en la infancia

En cuanto a la lectura, su aprendizaje también implica un proceso de construcción en el que los NNA elaboran significados a partir de lo escrito. No se trata únicamente de decodificar, sino de comprender los usos sociales de la lengua escrita y participar en ellos.

Desde una perspectiva sociocultural, la comprensión lectora se desarrolla en interacción con otros, mediante prácticas compartidas como la lectura en voz alta, el diálogo y el trabajo colaborativo. Estas experiencias permiten que los NNA se apropien de los significados, reconozcan la función comunicativa de los textos y desarrollen estrategias para interpretarlos en distintos contextos (Albarrán Ampudia & Carrasco Altamirano, 2013).

Conciencia fonológica y psicogénesis de la lectura

El aprendizaje de la lectura y la escritura también involucra la comprensión de la relación entre los sonidos del habla y su representación gráfica. Desde la psicogénesis, los NNA construyen progresivamente esta relación, enfrentando conflictos en la sonorización de lo escrito, lo que evidencia que la conciencia fonológica no es un punto de partida, sino un logro que se desarrolla en el proceso.

Por su parte, los enfoques neurolingüísticos destacan la importancia de los procesos cognitivos implicados en la identificación de sonidos y su correspondencia con las letras. Sin embargo, estos procesos se ven enriquecidos cuando se integran en prácticas sociales significativas, lo que refuerza la idea de que la adquisición de la lectoescritura es tanto cognitiva como social (Albarrán Ampudia & Carrasco Altamirano, 2013).

1.2 Caracterización de la organización

El Centro Polanco es un espacio comunitario orientado al acompañamiento educativo y social de niñas, niños y familias de la comunidad. Dentro de sus actividades, el centro promueve distintos espacios formativos y de acompañamiento enfocados en el desarrollo integral de la infancia, favoreciendo procesos educativos vinculados con el contexto social y cotidiano de los participantes.

El funcionamiento del centro se organiza mediante diversas áreas y actividades de acompañamiento comunitario, en las que participan coordinadores, mediadores y voluntarios. En este contexto, el PAP se integró principalmente en el área de mediación de lectura y escritura, la cual busca fortalecer las habilidades de lectoescritura de los niños a través de actividades dinámicas, lúdicas y significativas.

El trabajo llevado a cabo fue realizado a partir de sesiones que se realizaban semanalmente y se estructuraban a partir de diferentes momentos, como actividades de mindfulness, lectura de cuentos, ejercicios de escritura y actividades manuales relacionadas con los temas trabajados. A través de estas estrategias, se buscó generar un ambiente seguro y participativo que favoreciera la expresión de ideas, la creatividad y el acercamiento positivo hacia la lectura y la escritura. Asimismo, las actividades procuraban relacionarse con los intereses y experiencias cercanas de los niños, promoviendo una participación más activa y significativa dentro del espacio educativo.

Misión:

Ser un espacio de desarrollo comunitario y de encuentro entre la zona sur del AMG y la universidad, en el que se encarnan las Orientaciones Fundamentales del ITESO y que consolida procesos de aprendizaje, basados en una ética del cuidado que impulsan el buen convivir y el diálogo de saberes para la construcción de una sociedad más humana, justa y fraterna.

Visión:

Ser un Centro Comunitario con presencia en el sur del AMG y en la comunidad universitaria, por promover el aprendizaje situado, colaborativo y crítico basado en metodologías convivenciales y participativas que, en alianza con la sociedad civil y organismos públicos, impulsa la capacidad de agencia de las personas y el fortalecimiento del tejido social.

Objetivo general:

Contribuir a la formación integral de estudiantes universitarios e incidir en la mejora de la calidad de vida de personas y grupos en condiciones de vulnerabilidad, mediante proyectos de

acción social comunitaria que respondan a necesidades sentidas, fomentando vínculos de cuidado, confianza y solidaridad.

Objetivos específicos:

1. Extender la participación y el alcance a nuevos Centros y Departamentos de la universidad para fomentar experiencias de aprendizaje compartido, participativo, interdisciplinario y transdisciplinario.
2. Promover la participación de los miembros de la comunidad de Lomas de Polanco en el diseño, aplicación y evaluación de los proyectos que inciden en las esferas familiar, escolar y comunitaria.
3. Impulsar actividades de generación, difusión y divulgación de conocimiento tanto en entornos comunitarios como académicos, en las que participen miembros de la comunidad, estudiantes y profesores.

Los proyectos del Centro Polanco se insertan en tres líneas de acción social:

1. Salud y bienestar.
2. Aprendizaje y buen convivir
3. Cultura y arte

Tabla 1. *Proyectos del Centro Polanco activos actualmente*

Promoción de los Derechos Humanos		
La mejora de la salud y bienestar	El aprendizaje y el buen convivir	Acceso a la cultura y el arte
PIP-PE-E: Grupos de escucha con Mujeres e Intervención con niños en escuela primaria, Modelo de convivencia como educación para la paz.		
PIP- DS- L: Acompañamiento a sistemas familiares.	PAP 2F01 Atención a Niños: Aplicación del modelo de aprendizaje convivencial. Promoción de los derechos a la participación.	

Presencia: Acompañamiento psicoterapéutico para adultos	MateClub: Investigación sobre el aprendizaje. Modelo de aprendizaje convivencial. Desarrollo de entornos de aprendizaje inclusivos, cálidos y seguros.	Orquesta infantil "Concertando A.C.".
PAP 2G01 Atención Clínica: Atención psicoterapéutica individual a NNA	PIP-PE-Q Psicocultural: Prevención de las violencias a través de la actividad física y la recreación.	
PIP-DS-T Evaluación Neuropsicológica.		
	Talleres de la Maestría en Desarrollo Humano	
	PAP Altavoz	

Dentro del desarrollo del proyecto participaron distintos actores que contribuyeron al funcionamiento de las actividades de mediación de lectura y escritura. En primer lugar, se encontraba el personal coordinador del espacio conformado por María de Lourdes Centeno Partida, encargado de organizar las actividades generales, dar seguimiento al trabajo realizado y acompañar el proceso de intervención. También se cuenta con el apoyo de Claudia de la Cerda Rubio, responsable del seguimiento de los casos y la vinculación con las familias, quien apoya en la organización de los grupos, la comunicación con madres, padres y cuidadores, así como en la realización de entrevistas para conocer con mayor profundidad las necesidades y contextos de los niños participantes

De igual manera, se contó con el acompañamiento de Carlos Luis Maldonado Ramirez, docente responsable del PAP, quien brinda orientación y apoyo durante todo el proceso. Su función consistía en guiar a las mediadoras en la elaboración de planeaciones, formatos y actividades, además de dar seguimiento al trabajo realizado y resolver dudas relacionadas con la intervención dentro del centro.

Asimismo, participaron las mediadoras Ashley González Echeagaray, Andrea Colina Martinez, Ana Marian Mendoza Zaragoza, Amara Modad, Jennifer Pereyra y Ana Paola Moreno, quienes llevaron el papel de diseñar e implementar las sesiones dirigidas a los niños. Entre sus funciones se encontraban la planeación de actividades de lectura, escritura, mindfulness y dinámicas lúdicas, así como el acompañamiento cercano durante las sesiones, procurando generar un ambiente de confianza, participación y aprendizaje significativo.

Los niños fueron participantes centrales dentro del proyecto, ya que a través de sus experiencias, intereses y necesidades se construyeron las actividades realizadas. Su participación activa permitió desarrollar espacios de expresión, convivencia y fortalecimiento de habilidades de lectoescritura.

Finalmente, las familias y cuidadores también formaron parte indirecta del proceso, debido a que el acompañamiento en casa y la continuidad de algunas prácticas relacionadas con la lectura y escritura resultaban importantes para fortalecer los avances trabajados durante las sesiones.

1.3 Identificación con las problemáticas

En niños y niñas de educación primaria que viven en contextos de vulnerabilidad social y familiar, se observa que, a pesar de estar escolarizados y haber sido expuestos de manera continua a la enseñanza formal de la lectura y la escritura, muchos presentan desinterés por estas prácticas, así como rezago en sus habilidades de lectoescritura. Esta situación evidencia una tensión entre las propuestas escolares orientadas a la adquisición de dichas competencias y las experiencias reales de aprendizaje de los estudiantes, en las que la lectura y la escritura no logran vincularse con sus contextos, intereses y vivencias.

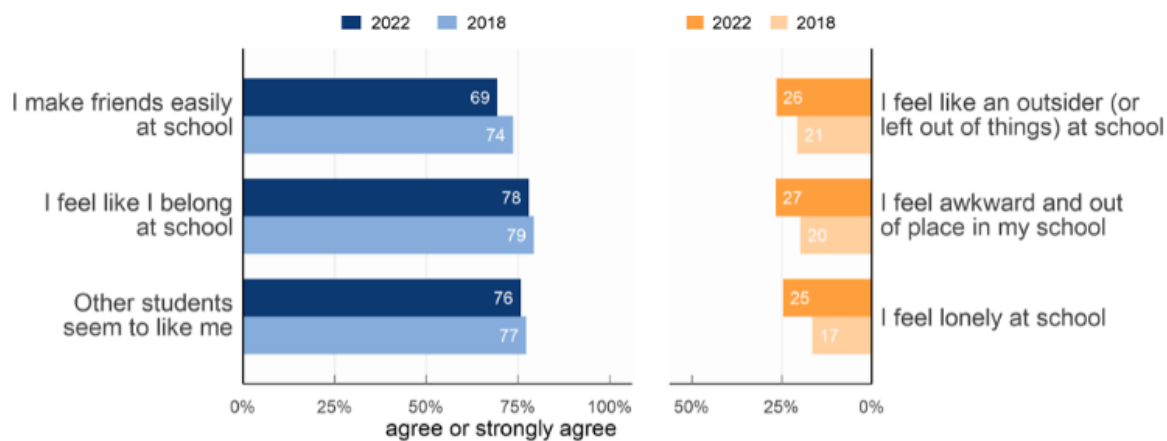
Aunado a esto, es importante considerar que los estudiantes se encuentran en una etapa de transición hacia la adolescencia, caracterizada por cambios significativos a nivel cognitivo, emocional y social, así como por la presencia de problemáticas conductuales y

socioemocionales. Estas transformaciones pueden influir en su motivación, regulación emocional y formas de interacción, incidiendo directamente en su disposición hacia el aprendizaje.

De este modo, la dificultad no se limita al ámbito académico, sino que también involucra dimensiones emocionales, sociales y evolutivas que inciden en la manera en que los niños se relacionan con el aprendizaje escolar. En este sentido, los datos de Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2022) sobre el sentido de pertenencia escolar muestran que, aunque una proporción considerable de estudiantes reporta sentirse parte de su escuela (78%) y percibe que otros compañeros los aceptan (76%), también existe un porcentaje significativo que experimenta malestar emocional dentro del entorno escolar. En particular, el 26% de los estudiantes señala sentirse como un “extraño” o excluido, el 27% indica sentirse incómodo o fuera de lugar, y el 25% reporta sentirse solo en la escuela. Estos datos evidencian que, aun cuando existen percepciones positivas de pertenencia, una parte importante del alumnado enfrenta experiencias de desconexión emocional en el espacio escolar.

Esta tensión resulta relevante para comprender la problemática de la lectoescritura, ya que el aprendizaje no se produce únicamente a partir de habilidades cognitivas, sino también de condiciones socioemocionales. La sensación de no pertenecer, la incomodidad o la soledad pueden incidir en la participación, la motivación y la disposición hacia actividades escolares como la lectura y la escritura, limitando el involucramiento de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Gráfico 1. *Sentido de pertenencia en estudiantes de escuela*



Nota: Los números dentro de la figura corresponden a porcentajes.

Fuente: OCDE, Base de datos PISA 2022, Tabla II.B1.1.4.

Grupo 1 - Leyendo y Construyéndonos

A partir de las observaciones de campo realizadas entre febrero y marzo de 2026 con un grupo de primaria en el Centro Polanco, se identifican diversos indicios cualitativos que evidencian la problemática en torno a la lectura y la escritura.

De manera recurrente en el grupo, varios niños expresan desinterés hacia estas actividades, señalando explícitamente que no les gusta escribir o que no disfrutan hacerlo. Asimismo, se observa una baja disposición a participar en ejercicios de lectura en voz alta, especialmente en contextos grupales, donde algunos alumnos manifiestan incomodidad o se niegan a hacerlo.

En relación con las prácticas de escritura, se registra que los niños producen textos breves o evitan escribir cuando la actividad lo requiere, lo que sugiere dificultades para sostener la tarea. Esta situación se acompaña de conductas de distracción frecuentes durante actividades vinculadas a la lectoescritura, como hablar entre compañeros, levantarse constantemente o desviar la atención hacia otros estímulos, lo cual interfiere en el desarrollo de las actividades académicas.

También se identifican elementos emocionales asociados a estas prácticas, como inseguridad o incomodidad al exponerse frente al grupo, así como una tendencia a evitar situaciones que impliquen leer o escribir públicamente. Estas manifestaciones no se presentan de manera

aislada, sino que aparecen de forma constante en distintos momentos de las sesiones observadas.

De igual manera, se observa que las actividades estructuradas en equipos pequeños favorecen la participación, incluso de aquellos niños que usualmente permanecen en silencio. Esto sugiere que las condiciones en las que se presentan las tareas influyen directamente en el involucramiento de los estudiantes. En estos espacios, algunos alumnos logran expresarse con mayor seguridad, escuchar a sus compañeros y aportar ideas.

En conjunto, estos datos evidencian que las dificultades en la lectura y la escritura no responden únicamente a un rezago académico, sino que están atravesadas por factores emocionales, motivacionales y relacionales que inciden en la forma en que los niños se vinculan con estas prácticas dentro del contexto escolar.

En cuanto a los factores causales, estos pueden organizarse en diversas dimensiones:

En una dimensión socioemocional, se identifican elementos como la inseguridad, la vergüenza y la incomodidad ante la exposición frente al grupo, lo que incide en la evitación de actividades como la lectura en voz alta o la escritura.

En una dimensión motivacional, se observa un bajo interés hacia la lectura y la escritura, asociado a experiencias poco significativas con estas prácticas, lo que limita su disposición a participar.

Por otra parte, en una dimensión didáctica, el problema se relaciona con formas de enseñanza que no logran vincular la lectoescritura con los intereses, contextos y experiencias de los niños, lo que dificulta que estas actividades cobren sentido para ellos. En la práctica, muchas de las actividades dentro del aula se centran en la repetición y reproducción de contenidos, por lo que los estudiantes suelen enfocarse en copiar o replicar lo visto en clase sin realmente comprenderlo.

Esto se refleja en dinámicas donde el aprendizaje se vuelve más mecánico que significativo, algo que también ha sido señalado en estudios que evidencian el predominio de metodologías tradicionales, caracterizadas por la repetición y un rol pasivo del estudiante (Quiroz-Albán & Delgado-Gonzembach, 2021).

Desde esta experiencia, es evidente que a los niños les cuesta conectar lo que aprenden con sus propias vivencias, por lo que la lectura y la escritura terminan viéndose como actividades

obligatorias más que como herramientas con sentido para explorar su imaginación o expresar lo que piensan y sienten. A esto se suma la poca presencia de espacios para la escritura y la lectura creativa, lo que limita que puedan acercarse a estas prácticas de forma más libre.

En consecuencia, muchos niños comienzan a ver la lectoescritura como algo repetitivo o incluso aburrido, lo que disminuye su interés y participación. Además, se observa que desarrollan una relación negativa con el error, al asociarlo con equivocarse o hacerlo “mal”, lo que hace que eviten participar y reduce las oportunidades de aprender desde la exploración.

Finalmente, en una dimensión de autorregulación, se identifican dificultades para sostener la atención y regular la conducta, lo que se manifiesta en distracciones constantes que interfieren en el desarrollo de actividades académicas.

Además, se reconoce la presencia de niños con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), un trastorno del neurodesarrollo que afecta directamente la capacidad para sostener la atención, controlar impulsos y regular la conducta. Esto repercute en procesos fundamentales para la lectoescritura, como la decodificación, la fluidez lectora y la comprensión lectora, creando mayores obstáculos en el aprendizaje y en la participación dentro del aula (Medicina, 2023).

En cuanto a las consecuencias, el problema se traduce en un bajo nivel de participación en actividades escolares relacionadas con la lectura y la escritura, lo que limita el desarrollo de estas habilidades. A su vez, esta situación favorece una desvinculación progresiva con el aprendizaje escolar, así como la aparición de inseguridad en la participación académica.

Grupo 2 - Leyendo y Construyéndonos

La problemática se define a partir de una marcada disonancia entre el desempeño de los niños en entornos escolares tradicionales y su comportamiento dentro del espacio del taller. Según los reportes externos proporcionados por padres, una parte significativa del grupo manifiesta dificultades persistentes de concentración, autorregulación y conducta, además de barreras para una socialización armónica con sus pares en el ámbito escolar.

Estas observaciones locales coinciden con el panorama estatal y nacional de exclusión analizado en el estudio "Una mirada a la segregación escolar por nivel socioeconómico en México y sus entidades federativas" (Graña y Murillo, 2023). Dicha investigación señala que

el sistema educativo mexicano presenta altos niveles de segregación, lo que concentra a estudiantes con mayores carencias en entornos con menos recursos, limitando sus oportunidades de interacción diversa y aprendizaje. Para el caso específico de Jalisco, el estudio reporta niveles de segregación considerables; por ejemplo, en educación primaria, el Índice de Disimilitud (ID) para el 25% de los estudiantes con menos recursos (C1) es de 0.51. Esto significa que más de la mitad de estos alumnos tendrían que ser reubicados de escuela para lograr una distribución igualitaria en el estado. En secundaria, esta cifra se eleva a un ID de 0.55 para el mismo grupo, confirmando que la segregación se agudiza conforme avanzan los niveles escolares.

Estos indicadores externos sugieren que los entornos escolares convencionales no siempre logran conectar con las necesidades e intereses de los alumnos, lo que suele derivar en conductas de distracción o inquietud. Sin embargo, al contrastar estos datos con las observaciones directas realizadas en el taller entre febrero y marzo de 2026, se identifica que los niños poseen un alto potencial creativo y una notable disposición hacia lenguajes artísticos como el dibujo, donde logran canalizar sus ideas con fluidez y tranquilidad.

A pesar de esta disposición creativa, el problema se manifiesta en la intermitencia de la atención y en episodios aislados de conducta disruptiva que surgen principalmente cuando las actividades pierden su carácter lúdico o mediado. El hallazgo principal de este diagnóstico radica en la función social de la creatividad: se observa que la resistencia a socializar reportada en las escuelas disminuye en el taller cuando se trabaja en equipos pequeños, donde el dibujo y el juego funcionan como puentes comunicativos. En conclusión, los desafíos detectados no responden a una incapacidad cognitiva, sino una manifestación de dificultades socioemocionales que encuentran en la lectura mediada y la expresión gráfica un espacio de seguridad.

El proceso de cierre de la etapa formativa de este grupo es una oportunidad para que los niños expresen y reconstruyan sus experiencias por medio de diferentes actividades y procesos creativos. La elaboración de su video-mapa colectivo nos permite conocer diversas dificultades que trascienden la competencia técnica de lectura y la escritura; este grupo es el resultado de un proceso complejo en relación con el desarrollo del lenguaje y la expresión en contextos de exclusión sistemática.

Es importante destacar que algunos de los participantes cuentan con diagnósticos clínicos y se encuentran medicados por TDAH. Esta condición, sumada al estigma social, los sitúa en una

vulnerabilidad profunda dentro del sistema escolar convencional, donde suelen ser marginados por docentes y pares. Esta segregación no solo deriva en un rezago en el aprendizaje, sino que fractura su capacidad para reconocer y transitar sus propias emociones. Bajo este contexto, identificamos tres dimensiones críticas:

La primera dimensión pedagógica enseña que centrarse en el dominio técnico de la lecto-escritura desde la corrección ortográfica y la repetición, puede dificultar procesos de producción creativa y expresión personal. Limita las oportunidades de los niños para narrar vivencias propias, dificultando la integración de experiencias que comparten en un entorno con más estudiantes.

En la dimensión cognitiva se observa la organización de ideas y la capacidad de traducir las experiencias por medio de procesos creativos y narrativos, aunque esta se mezcla con la dimensión socioemocional.

El contexto en el que se desarrollan los niños incide en su relación con la lectura y la escritura, la escasa presencia de prácticas creativas también afecta el modo de expresión usando disciplinas diferentes a las académicas. En campo el proceso de recuperación de vivencias propias se vuelve un poco complicado para ellos, ejemplificar es una solución para obtener respuesta, el otorgar un espacio seguro donde todos comparten historia personal ayuda a reconocer experiencias como material narrativo relevante.

Estas dimensiones evidencian que las dificultades del video-mapa no responden solo a habilidades instrumentales, sino a la interacción con procesos pedagógicos, cognitivos y socioemocionales. Por ello, resulta necesario generar estrategias que integren estos factores y promuevan las actividades como un medio de reflexión, significación y cierre en su trayectoria formativa dentro del Centro Polanco.

1.3.1 Estado del arte

Resulta pertinente revisar diversas investigaciones que han abordado las dificultades en la lectura y la escritura en la infancia, con el fin de comprender cómo se ha conceptualizado este fenómeno desde distintos enfoques. A partir de estos aportes, es posible identificar tanto los principales hallazgos como las tensiones y limitaciones presentes en el campo, lo que permite situar la presente investigación dentro de un panorama más amplio de discusión.

Diversas investigaciones han abordado las dificultades en la lectura y la escritura en la infancia desde enfoques que coinciden en señalar que se trata de procesos complejos, que no pueden reducirse a la adquisición de habilidades técnicas. En este sentido, el estado del conocimiento se articula bajo los siguientes ejes:

En primer lugar, desde la perspectiva cognitiva y psicogenética, se ha demostrado que los niños construyen progresivamente su comprensión del sistema de escritura mediante hipótesis y enfrentando conflictos cognitivos que forman parte del proceso de aprendizaje (Albarrán Ampudia & Carrasco Altamirano, 2013). Estos hallazgos han permitido cuestionar visiones tradicionales que interpretan los errores como fallas, evidenciando en cambio su papel dentro del desarrollo. Sin embargo, cuando el sistema escolar se centra en el dominio técnico y la corrección ortográfica, se limitan las oportunidades para que el niño narre sus vivencias, dificultando la integración de sus experiencias personales.

En segundo lugar, investigaciones desde el enfoque sociocultural y de literacidad han mostrado que el aprendizaje se encuentra estrechamente vinculado con el contexto social, las interacciones y las prácticas en las que participan los niños. Autores como Vygotsky (1978) y López et al. (2021) destacan que la mediación pedagógica y el uso del lenguaje en situaciones significativas favorecen la apropiación del sistema escrito. Sin embargo, investigaciones como las de Kalman (2003) y Suárez et al (2006) documentan que, cuando no existe una conexión entre las actividades escolares y los contextos socioculturales, se generan procesos de desvinculación y desinterés. Este aspecto resulta particularmente relevante en contextos donde el acceso a prácticas letradas es limitado o donde la cultura escrita no ocupa un lugar central en la vida cotidiana.

En tercer lugar, investigaciones recientes han comenzado a integrar la dimensión socioemocional, señalando que la autoestima académica y la regulación emocional influyen directamente en el aprendizaje (Bisquerra & Pérez, 2007). En casos de niños con diagnósticos de TDAH o bajo medicación, la literatura sobre segregación escolar (Graña y Murillo, 2023) advierte que la exclusión sistemática por parte de pares y docentes fractura la capacidad de los niños para reconocer y transitar sus emociones. Ante esto, propuestas basadas en el aprendizaje activo y el uso de recursos artísticos, como el dibujo simbólico y la cartografía emergen como vías para favorecer la expresión y la construcción de aprendizajes significativos (Eisner, 2002; Shaw, 2019).

Finalmente, aunque la teoría dice que el arte y el juego son las mejores herramientas para que los niños aprendan con sentido (Eisner, 2002), en la práctica todavía se usan métodos muy tradicionales. Existe una falta de estrategias reales que ayuden a los niños a cerrar sus etapas formativas sanando esas experiencias de exclusión. Por ello, este proyecto busca que, a través de actividades creativas, los niños del Centro Polanco puedan recuperar su voz y darle un significado propio a lo que han vivido.

1.4 Planeación de alternativa(s), objetivo(s) particular(es) y formalización de acuerdos de colaboración

El presente apartado tiene como finalidad explicar de manera detallada las alternativas propuestas, explicando por qué se consideran adecuadas y cómo contribuyen a entender la problemática abordada. El diseño y la validación de alternativas para la solución del problema identificado, fue un proceso colaborativo entre las integrantes del PAP y las instituciones aliadas, fundamentado en un análisis contextual profundo, así como en la experiencia práctica adquirida a lo largo del semestre. Cabe resaltar que este proceso se llevó a cabo en distintos escenarios y subproyectos del PAP, se trató de un trabajo colaborativo que requirió ser

ejecutado a través de distintas disciplinas tales como la psicología, arte y creación, comunicación y artes audiovisuales.

1.4.1 Línea del tiempo

A continuación se presenta el cronograma detallado de actividades e hitos clave del periodo escolar, el cual documenta desde la etapa inicial de formación teórica hasta el cierre de la intervención en las sedes correspondientes, integrando las contingencias externas que impactaron el desarrollo del proyecto.

Semana 1 | 19 - 23 de enero *Formación teórica e introducción al PAP*

La primera semana estuvo dedicada a la introducción al Proyecto de Aplicación Profesional. Las sesiones en campus permitieron a las estudiantes familiarizarse con el marco conceptual del PAP, los lineamientos institucionales del ITESO y los fundamentos teóricos que orientaron la intervención. Se revisaron los enfoques socioculturales del aprendizaje, las concepciones contemporáneas de infancia y los principios pedagógicos del trabajo con NNA en contextos de vulnerabilidad. Esta etapa fue fundamental para construir una base común de conocimiento entre las integrantes del equipo, provenientes de distintas disciplinas.

Semana 2 | 26 - 30 de enero *Semana de evaluaciones en Polanco*

Durante esta semana se llevó a cabo el proceso de evaluación diagnóstica inicial con los grupos de NNA. Las estudiantes aplicaron instrumentos de evaluación proporcionados por el ITESO, los cuales integraban la Batería Neuropsicológica de Evaluación para Niños (BANETA). Dichos instrumentos permitieron obtener un perfil inicial de cada grupo en distintas áreas del desarrollo, incluyendo habilidades de lectoescritura, atención, memoria y procesamiento cognitivo, información que sirvió como base para la planeación de las intervenciones posteriores. No se realizaron talleres durante esta semana, ya que el tiempo disponible se destinó íntegramente al proceso de evaluación.

Semana 3 | 2 - 6 de febrero *Adaptación al contexto, repaso teórico y elaboración de reportes de evaluación*

Esta semana marcó el primer acercamiento presencial sostenido al Centro Polanco. Las estudiantes iniciaron un proceso de observación participante orientado al conocimiento de los grupos, sus dinámicas de convivencia, sus intereses y sus niveles de desarrollo en las distintas áreas de trabajo. De manera paralela, se elaboraron reportes de evaluación diagnóstica que servirían como punto de partida para la planeación de la intervención. El equipo también continuó con el repaso de los fundamentos teóricos para ajustar los marcos de referencia a las realidades observadas en campo.

Semana 4 a 16 | 9 de febrero - 8 de mayo *Intervención en Centro Polanco y primaria José Guadalupe Zuno.*

Este periodo constituyó el núcleo de la intervención. A lo largo de doce semanas efectivas de trabajo (descontando las interrupciones registradas a continuación), los equipos de estudiantes implementaron los talleres diseñados para cada grupo en las dos sedes: Centro Polanco y la primaria José Guadalupe Zuno. Las sesiones se llevaron a cabo de manera regular dos veces por semana, combinando actividades orientadas al desarrollo de habilidades de lectoescritura, conciencia fonológica, competencias socioemocionales y expresión artística, según las necesidades identificadas en cada grupo. A lo largo de este periodo se realizaron ajustes continuos a las planeaciones en función de las respuestas de los NNA, los hallazgos registrados en las bitácoras semanales y las reuniones de coordinación con el equipo docente.

Semana 6 | 23 - 27 de febrero *Suspensión de actividades por situación de inseguridad en Jalisco*

Durante esta semana se suspendieron todas las actividades presenciales y se cancelaron los talleres programados en ambas sedes debido a la situación de inseguridad en el estado de Jalisco, derivada del abatimiento del líder del Cártel Jalisco Nueva Generación (CJNG) y los conflictos subsecuentes con el grupo CNGJ. Esta contingencia externa representó una interrupción significativa en el proceso de intervención y requirió una reorganización de la

planeación para las semanas posteriores, a fin de recuperar las sesiones afectadas y mantener la continuidad del vínculo con los grupos.

Semana 11 | 30 de marzo - 3 de abril *Semana Santa*

Durante esta semana tanto el Centro Polanco como el equipo de estudiantes se encontraron en periodo vacacional, por lo que no se realizaron actividades presenciales ni de planeación. Fue un receso compartido que permitió al equipo descansar antes de retomar la intervención en la recta final del semestre.

Semana 12 | 6 - 10 de abril *Semana de Pascua y trabajo en campus para RPAP*

Durante esta semana los NNA de ambas sedes continuaron en periodo vacacional, por lo que no se realizaron talleres presenciales. El equipo de estudiantes aprovechó este tiempo para trabajar en campus en la elaboración del Reporte PAP (RPAP), sistematizando la información recopilada hasta ese momento, organizando evidencias fotográficas y productos de los NNA, y redactando los avances correspondientes a cada sección del reporte.

Semana 17 | 11 - 15 de mayo *Cierre de talleres y celebración con familias*

La última semana del semestre estuvo dedicada al cierre formal de los talleres en Centro Polanco, en un evento que incluyó la participación de los NNA y sus familias. Este momento de cierre tuvo un carácter celebratorio y significativo: los grupos presentaron sus productos finales, compartieron sus experiencias y se despidieron de un espacio que, para muchos de ellos, había sido parte central de su trayectoria de desarrollo durante varios años.

1.5 Desarrollo de la propuesta de mejora

Grupo 1 - Leyendo y Construyéndonos

Se identificó como necesidad principal atender las dificultades que los niños presentaban tanto en el ámbito escolar como en el social. En particular, se observó una relación negativa hacia el aprendizaje de la lectura y la escritura, asociada a desinterés, inseguridad y frustración, lo que limitaba su participación en este tipo de actividades. Asimismo, se detectaron dificultades en

la convivencia, como problemas para respetar turnos, escuchar a los demás y reconocer límites en la interacción con sus compañeros.

A partir de esto, se priorizó trabajar el desarrollo de habilidades socioemocionales, especialmente la identificación y expresión de emociones, así como la construcción de un ambiente de respeto y confianza dentro del grupo. De igual forma, se buscó resignificar la lectura y la escritura, no solo como tareas escolares, sino como herramientas de expresión personal, procurando que los niños se acercaran a ellas desde experiencias más lúdicas, creativas y significativas.

El objetivo general de la intervención fue favorecer el desarrollo socioemocional de los niños mediante actividades lúdicas que integraran la lectura, la escritura y la expresión creativa.

Como objetivos específicos:

- Promover la identificación y expresión de emociones.
- Fomentar el uso de la lectura y la escritura como medios de expresión personal.
- Fortalecer el reconocimiento de la identidad individual y la valoración de las diferencias.
- Desarrollar habilidades de convivencia, como el respeto, la empatía y el establecimiento de límites.
- Generar un espacio seguro donde los niños pudieran participar activamente y sentirse escuchados.

Las actividades se seleccionaron a partir de su pertinencia para abordar de manera integral las necesidades detectadas, priorizando aquellas que permitieran la participación activa, la expresión libre y el aprendizaje significativo. Se optó por estrategias lúdicas y creativas, como la lectura mediada de cuentos, dinámicas grupales, escritura guiada, dibujo y manualidades, ya que estas facilitan la conexión entre lo emocional y lo cognitivo. Asimismo, se consideró importante que las actividades fueran flexibles y adaptables a los ritmos e intereses del grupo, incorporando momentos de reflexión, diálogo y trabajo colaborativo.

La planeación se sustentó en un enfoque sociocultural del aprendizaje, inspirado en Lev Vygotsky, entendiendo que el desarrollo ocurre a través de la interacción social y la

mediación. Desde esta perspectiva, el papel de las coordinadoras fue acompañar y guiar los procesos de aprendizaje, favoreciendo la construcción de significados a partir del diálogo y la experiencia compartida. Asimismo, se incorporó el enfoque de la lectura mediada, entendida como una práctica en la que el adulto o mediador acompaña la interpretación de los textos, promoviendo la reflexión, el intercambio de ideas y la construcción colectiva de sentidos.

Metodológicamente, se adoptó un enfoque participativo, centrado en los niños, que priorizó la creación de un ambiente seguro, la validación emocional y el respeto por la diversidad. Además, se integraron elementos del aprendizaje considerando que el juego, la creatividad y la expresión son herramientas para el desarrollo integral.

El calendario de sesiones se organizó a partir de una bitácora en la cual cada 15 días se debía cumplir un objetivo específico, definido con base en las necesidades previamente identificadas del grupo. A partir de estos objetivos, se elaboraron planeaciones por sesión que guiaban el desarrollo de las actividades y la organización de los tiempos. El equipo estuvo conformado por tres mediadoras, por lo que se decidió que cada una llevaría a cabo una sesión por semana. Esta dinámica permitió que cada integrante tuviera la oportunidad de explorar sus ideas y diseñar sus propias actividades, permitiendo libertad en la forma de trabajar con los niños. A pesar de esta autonomía, las planeaciones no se realizaban individualmente, ya que se revisaban y brindaba retroalimentación para asegurarse de que las actividades estuvieran alineadas con los objetivos establecidos. Durante la implementación, la persona encargada de la sesión asumía el rol de coordinadora, mientras que las otras dos como apoyo, ayudando con el manejo del grupo y la atención a los niños que requerían mayor acompañamiento, especialmente en situaciones de distracción.

Antes de iniciar la intervención, se tomaron en cuenta diversos aspectos logísticos. El grupo estaba conformado inicialmente por 11 niños; sin embargo, se redujo a 9 debido a la baja de dos participantes durante las primeras semanas. Asimismo, la asistencia era variable, ya que no todos los niños acudían de manera constante, normalmente se conformaba por 6 niños. Se disponía de un salón amplio y una terraza, lo cual facilitaba la implementación de distintas actividades. El horario establecido para las sesiones fue de 11:30 a.m. a 1:00 p.m.

Las sesiones se estructuraron en diferentes momentos: comenzaban con una meditación breve para favorecer la regulación emocional de los niños después de la jornada escolar; posteriormente se desarrollaban actividades de lectura y escritura que se realizaban de forma

semanal, incluyendo la escritura creativa. Finalmente, se integraban manualidades o actividades creativas que permitían a los niños expresar sus ideas, fomentar su creatividad y participar de manera más libre y menos tradicional.

La intervención se llevó a cabo de forma grupal, ya que la mayoría de las actividades estaban pensadas para trabajarse con todos los niños al mismo tiempo buscando la participación. Sin embargo, también se incorporaron momentos más individuales, sobre todo cuando algún niño necesitaba más acompañamiento. Esto pasaba con niños que se inclinaban más por leer o escribir, entonces se tenían que buscar distintas formas de motivarlos a participar en otras actividades.

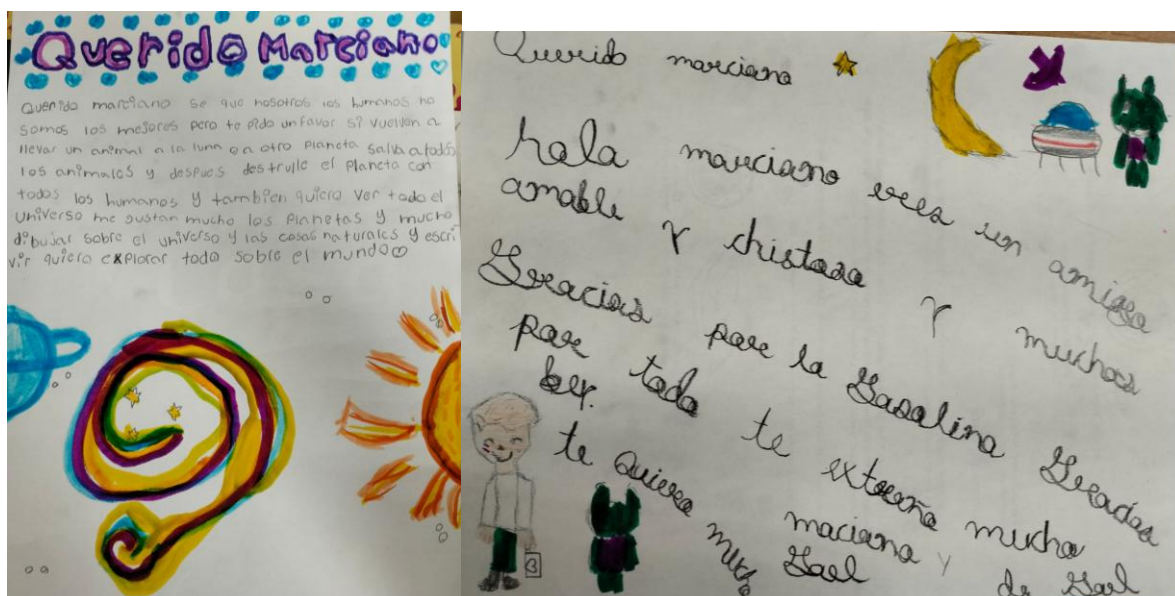
También se tomaron en cuenta los diferentes ritmos de trabajo. Había niños que terminaban más rápido, por lo que se planeaban actividades extra para que no se quedaran sin hacer nada. Y en el caso de los niños que eran más lentos, se les apoyaba más de cerca, ayudándolos a explorar ideas, a desarrollar mejor sus actividades y a poder terminarlas a tiempo. De esta forma, se lograba atender tanto al grupo en general como a las necesidades de cada niño sin dejar a ninguno atrás.

En cuanto al vínculo, este se fue construyendo poco a poco. Había niños que ya se conocían entre ellos y otros que eran nuevos, por lo que en las primeras sesiones se buscó trabajar mucho el compañerismo, el juego y el conocerse entre todos. Esto ayudó a que el grupo se fuera integrando y a que los niños se sintieran más en confianza.

Con el paso del tiempo, los niños se fueron soltando más. Aunque hay algunos que desde el inicio hablaban mucho y siguen siendo así, y otros que son más reservados por su personalidad, sí se pudo notar que varios niños que al principio no participaban tanto, poco a poco comenzaron a desenvolverse mejor dentro de las sesiones.

Durante todo el proceso se priorizó una forma de trabajo más flexible y centrada en los niños, buscando que participaran activamente y tomando en cuenta sus intereses. Se utilizaron actividades como lectura, escritura creativa, manualidades y dinámicas grupales, con la intención de que pudieran expresarse, ser creativos y sentirse escuchados, en un ambiente más libre y menos tradicional.

Figura 1. *Actividades de lectoescritura y expresión creativa implementadas durante el taller.*



El taller se sustentó en un enfoque sociocultural inspirado en Lev Vygotsky, donde el aprendizaje se comprende como un proceso mediado socialmente. Se promovieron interacciones entre los niños y con las coordinadoras para fomentar el conocimiento a partir del acompañamiento y el uso del contexto. Siendo las coordinadoras mediadoras en el proceso de aprendizaje, guiando los procesos de cada niño como individuo y del grupo. Asimismo, se incorporó la lectura mediada, entendiéndose como una práctica en la que el mediador acompaña la interacción con los textos, favoreciendo la comprensión, el diálogo y la construcción compartida de significados. De esta manera, la lectura se concibió como un proceso social y no únicamente individual.

Las sesiones se organizan en distintos momentos que responden a una intencionalidad pedagógica centrada en el desarrollo de la lectoescritura desde un enfoque sociocultural, inspirado en Lev Vygotsky. En un primer momento, se realiza una actividad de inicio basada en ejercicios breves de meditación o relajación, cuyo objetivo es favorecer la disposición emocional, la atención y la concentración de los niños para el trabajo posterior.

Posteriormente, se desarrolla un segundo momento centrado en la lectura mediada de un texto, en el cual las coordinadoras acompañan la interacción de los niños con el libro, promoviendo la comprensión, el diálogo y la participación activa. Esta actividad se complementa con una propuesta recreativa vinculada a la lectura, que permite reforzar la comprensión lectora y propiciar la expresión oral y escrita a partir de la experiencia compartida.

Finalmente, se incluye un tercer momento orientado a una actividad creativa, en la que los niños pueden expresar, reinterpretar o ampliar los contenidos trabajados mediante producciones propias. Este espacio tiene como objetivo consolidar los aprendizajes, fomentar la imaginación y fortalecer habilidades de lectoescritura en un ambiente lúdico y significativo.

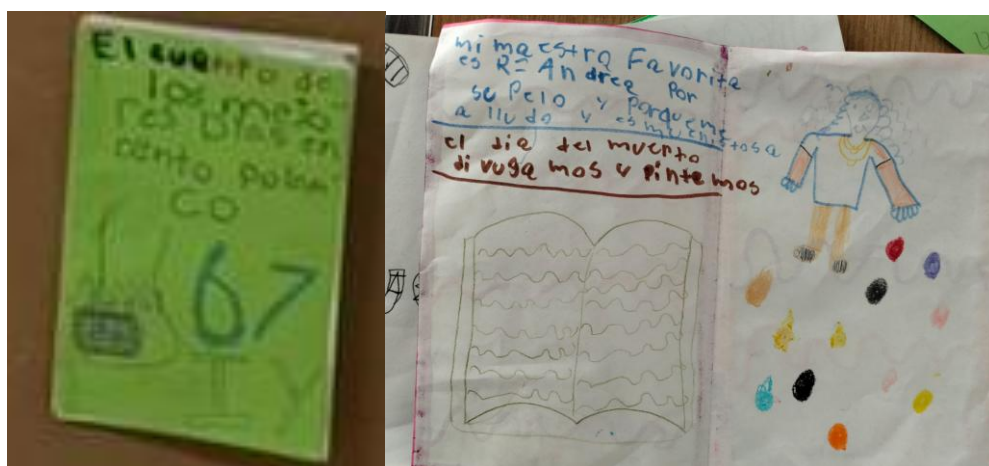
El producto final surgió como parte del proceso trabajado durante las intervenciones realizadas con los niños en Polanco. A partir de la mitad de las sesiones, se comenzaron a implementar distintas actividades orientadas a la construcción de un producto colectivo que permitiera integrar los aprendizajes, experiencias y vínculos desarrollados a lo largo del proyecto. Estas actividades buscaban que los niños pudieran expresarse de manera creativa y significativa, fortaleciendo habilidades de lectoescritura, expresión emocional, participación y sentido de pertenencia dentro del grupo. De esta manera, cada actividad realizada durante las sesiones fue pensada no solo como un ejercicio aislado, sino también como una pieza que formaría parte de un mural final elaborado colectivamente.

El producto final consistió en un mural colectivo elaborado por los niños, el cual reunió distintas actividades realizadas a lo largo del proyecto y permitió representar sus aprendizajes, experiencias, emociones e identidad dentro del grupo. Cada elemento fue creado de manera personal y creativa por los participantes, favoreciendo la expresión escrita, artística y socioemocional.

El mural incluyó una huella de mano decorada, dibujada y trazada por cada niño, en la que escribieron la “huella” que sienten dejar en Polanco, promoviendo la reflexión sobre su participación e impacto dentro del grupo. También se integró un marco elaborado por ellos mismos, donde se colocaron fotografías tomadas durante las sesiones en Polanco; los niños eligieron cómo querían aparecer, las poses y el lugar de la fotografía, fortaleciendo su autonomía, creatividad y sentido de pertenencia.

Además, cada participante elaboró un pequeño cuento sobre su día favorito en Polanco. En una hoja doblada a la mitad realizaron una portada con su nombre y, en el interior, narraron y escribieron la experiencia que más disfrutaron, favoreciendo la escritura como medio de expresión personal y significativa.

Figura 2. *Producciones individuales del cuento grupal, elaboradas por los participantes para integrar el mural colectivo.*



Por último, el mural incorporó una pieza de rompecabezas individual en la que cada niño respondió preguntas relacionadas con su identidad, gustos, habilidades y participación dentro del grupo, como: su nombre, lo que le gusta, aquello que lo hace especial, en qué es bueno, cómo aporta al grupo, qué le gustaría aprender y qué disfruta del espacio compartido. La actividad se complementó con un dibujo de sí mismos o de algo que los representara.

En conjunto, el mural funcionó como un espacio de expresión colectiva que permitió visibilizar las voces, experiencias y procesos de los niños, fortaleciendo su creatividad, autoestima, sentido de pertenencia y habilidades de lectoescritura, en la que los niños se vieron muy involucrados, disfrutando la libertad de expresión creativa que les ofrecía a la hora de trabajar en estas actividades. También, al momento de montarlo pudieron ver sus esfuerzos recopilados en el mural, lo cuál les permitió sentir orgullo por su trabajo durante las clases.

Figura 3. Mural colectivo elaborado por los participantes como producto final del proyecto.



A continuación, se presenta un cuadro que describe la actividad de meditación implementada durante las sesiones, así como sus objetivos y las habilidades que se buscan favorecer en los participantes. Este recurso permite visualizar de manera organizada su intención formativa y su papel dentro de la estructura del taller.

Tabla 2. Organización de actividades, objetivos y habilidades desarrolladas

Actividad	Objetivo	Habilidades Sociales	Habilidades Emocionales	Habilidades Cognitivas
Meditación	Realizar una meditación guiada para empezar la sesión con atención plena y activa.	Respeto por los turnos y el silencio compartido	Autorregulación, identificación y conexión con las propias emociones, disminución de la ansiedad, generación de calma.	Atención sostenida, concentración, conciencia corporal (atención plena) y seguimiento de instrucciones.

BLOQUE 1. Sesiones 1, 2, 3 y 4:

9 de febrero - 19 de febrero

Objetivo general: Favorecer el desarrollo de habilidades socioemocionales y comunicativas mediante actividades lúdicas de lectura, escritura, expresión corporal y diálogo, que les permitan reconocer, nombrar y expresar sus emociones y construir un espacio de respeto, escucha y acompañamiento.

Objetivos particulares:

- Favorecer la construcción de un espacio de confianza y reconocimiento mutuo, promoviendo la expresión oral, la imaginación y la conexión emocional de las niñas y niños en relación con la lectura, la escritura y sus experiencias escolares.
- Favorecer el reconocimiento, identificación y expresión consciente de las emociones a través de la lectura y el diálogo.
- Favorecer la expresión y externalización de preocupaciones a través de la escritura creativa y manualidad como afrontamiento emocional

A continuación, se presenta un cuadro que describe de manera general las actividades implementadas durante las sesiones. En él se detallan sus objetivos, así como las habilidades sociales, emocionales y colectivas que se buscan promover. Este recurso permite comprender la estructura de las intervenciones y ofrece una visión clara de cómo se llevaron a cabo las actividades en la práctica.

Tabla 3. Descripción general de las actividades, objetivos y habilidades desarrolladas

Actividad	Objetivo	Habilidades Sociales	Habilidades Emocionales	Habilidades Cognitivas	Descripción
Bienvenida (Rompehielos)	Favorecer la integración del grupo	Interacción, reconocimiento del otro	Confianza, seguridad	Atención, memoria	Dinámica con pelota para decir y repetir nombres
Maleta invisible	Activar imaginación y expresión	Escucha activa, respeto	Expresión emocional	Imaginación, lenguaje	Los niños imaginaron que en una maleta simbólica podían guardar palabras, recuerdos o emociones. Cada participante compartió el contenido de su “maleta”.

Voz personal	Expresar experiencias sobre leer/escribir	Trabajo en equipo	Expresión emocional, empatía	Representación simbólica	Se trabajó en equipos donde los niños representaron mediante actuación frases o ideas relacionadas con la lectura y la escritura.
Mi mundo de leer, escribir y sentir	Explorar experiencias y emociones	Participación, diálogo	Identificación emocional	Reflexión, organización	Los participantes respondieron preguntas en post-its sobre sus experiencias, gustos y emociones en torno a la lectoescritura. Posteriormente, compartieron y dialogaron sobre sus respuestas
Identificación colectiva	Reconocer experiencias comunes	Sentido de pertenencia	Empatía, validación	Análisis, síntesis	A partir de las respuestas individuales, se identificaron coincidencias y patrones dentro del grupo.
Acuerdos grupales	Construir normas de convivencia	Negociación, responsabilidad	Compromiso	Toma de decisiones	Se llevó a cabo una construcción colectiva de normas de convivencia, donde los niños propusieron, discutieron y acordaron reglas para el trabajo en grupo.
Círculo de emociones	Identificar emociones	Escucha, respeto	Conciencia emocional	Clasificación	Se elaboró de manera grupal una rueda de emociones que permitió identificar, nombrar y clasificar distintas emociones.
¿Dónde siento emociones?	Reconocer emociones en el cuerpo	Compartir experiencias	Expresión emocional	Asociación	Los niños dibujaron en siluetas corporales las partes del cuerpo donde experimentan distintas emociones.
Quitapesares	Externalizar preocupaciones	Expresión grupal	Manejo emocional	Escritura creativa	Se crearon personajes simbólicos a partir de preocupaciones o emociones difíciles, desarrollando pequeñas narrativas que permitieron externalizar y

					resignificar dichas experiencias mediante la escritura creativa.
--	--	--	--	--	--

BLOQUE 2. Sesiones 5, 6, 7 y 8:

03 de marzo a 12 de marzo

Objetivo general:

Favorecer el desarrollo de habilidades socioemocionales y de lectoescritura en niñas y niños, promoviendo el reconocimiento y la expresión de sus emociones, así como la construcción de su identidad a través de la lectura, la escritura y actividades creativas, en un espacio colectivo.

Objetivos particulares:

- Que los niños identifiquen emociones, las expresen oralmente y por escrito, fortalezcan su comprensión lectora y la escritura creativa.
- Favorecer el reconocimiento y la expresión de las propias emociones a través de la lectura compartida y la creación artística y escrita, promoviendo que los niños puedan nombrar, representar y validar lo que sienten como parte de una experiencia colectiva.
- Promover que los niños comiencen a reconocer características que los hacen únicos, identificando gustos, cualidades y aspectos de su identidad a través de la lectura y actividades creativas.
- Favorecer que los niños reflexionen sobre su identidad personal, reconozcan y valoren sus cualidades, gustos y características propias, así como las de sus compañeros

A continuación, se presenta un cuadro que sintetiza las actividades implementadas en el taller, así como las habilidades que se buscan promover. Este permite visualizar de manera clara la organización de las propuestas y su articulación con el enfoque sociocultural del aprendizaje, en línea con los aportes de Lev Vygotsky.

Tabla 4. *Descripción general de las actividades, objetivos y habilidades desarrolladas*

Actividad	Objetivo	Habilidades Sociales	Habilidades Emocionales	Habilidades Cognitivas	Descripción
Detectives de emociones	Identificar emociones en situaciones	Trabajo en equipo, participación	Identificación emocional	Comprensión lectora, inferencia	Análisis de tarjetas con situaciones emocionales
Semáforo de emociones	Expresar emociones por escrito	Compartir con el grupo	Expresión emocional	Escritura guiada, organización	Asociación de emociones con colores
Estatuas emocionales	Expresar emociones corporalmente	Interacción grupal	Expresión emocional	Asociación emoción-cuerpo	Representación de emociones con el cuerpo
Lectura en grupo	Identificar emociones a través del cuento	Escucha, diálogo	Empatía, reconocimiento emocional	Comprensión lectora, inferencias	Lectura guiada con preguntas reflexivas
Mi propio monstruo	Representar emociones de forma creativa	Compartir experiencias	Expresión emocional	Simbolización, creatividad	Dibujo de emociones con colores
Libro de emociones	Expresar emociones vividas	Sentido de pertenencia	Validación emocional	Escritura, síntesis	Creación colectiva de un libro
Lectura de cuento (crayones)	Reflexionar sobre identidad	Escucha, diálogo	Reconocimiento personal	Comprensión, análisis	Lectura con preguntas sobre diferencias
Si yo fuera un crayón	Identificar características propias	Expresión en grupo	Autoidentificación	Creatividad, escritura	Creación de personaje propio
Nuestro grupo de crayones	Valorar a los demás	Trabajo en equipo	Empatía, reconocimiento	Síntesis	Identificación de cualidades en otros

Lectura “Yo voy conmigo”	Reflexionar sobre identidad	Escucha	Identificación emocional	Inferencias	Análisis del cuento
Mi yo único	Reconocer cualidades propias	Interacción en parejas	Autoestima, identidad	Escritura, reflexión	Creación de siluetas con características personales

BLOQUE 3 Sesiones 9, 10, 11 y 12:

17 de marzo a 26 de marzo

Objetivo general:

Favorecer el desarrollo socioemocional de niñas, niños y adolescentes mediante procesos de reflexión sobre su identidad, la expresión de emociones y experiencias significativas del proyecto, así como el reconocimiento y respeto de los propios límites y los de los demás, a través de actividades creativas, lúdicas y colectivas que fortalezcan el sentido de pertenencia y la construcción de vínculos dentro del grupo.

Objetivos particulares:

- ➔ Favorecer la reflexión sobre la identidad personal, las diferencias y similitudes entre compañeros, y la expresión escrita de aspectos propios.
- ➔ Favorecer que los niños reflexionen sobre su experiencia dentro del proyecto, reconozcan aspectos de su identidad, expresen aprendizajes, emociones y recuerdos significativos, y fortalezcan el sentido de pertenencia al grupo mediante actividades creativas, lúdicas y simbólicas.
- ➔ Que los NNA reconozcan sus propios límites físicos, identifiquen señales de incomodidad en su cuerpo y desarrollen habilidades para expresar el “no” y respetar los límites de los demás.

A continuación, se presenta un cuadro que sintetiza las actividades implementadas durante las sesiones, así como sus objetivos y las habilidades sociales, emocionales y colectivas

que se buscan favorecer en los participantes. Este recurso permite visualizar de manera organizada la relación entre cada actividad y los aprendizajes promovidos.

Tabla 5. Descripción general de las actividades, objetivos y habilidades desarrolladas

Actividad	Objetivo	Habilidades Sociales	Habilidades Emocionales	Habilidades Cognitivas	Descripción
Lectura “¿Eres tú?”	Reflexionar sobre identidad y diversidad	Escucha, diálogo	Reconocimiento personal	Inferencias, comprensión lectora	Lectura guiada con preguntas
¿Soy yo?	Identificar características propias	Participación grupal	Autoexpresión	Síntesis, descripción	Escritura de pistas para ser adivinados
Si yo fuera...	Explorar identidad mediante metáforas	Compartir con otros	Autoidentificación	Creatividad, asociación	Relación con animales, colores, etc.
Lectura “Aquí estamos”	Desarrollar comprensión lectora	Diálogo	Empatía	Interpretación, inferencias	Lectura mediada del cuento
Producto final (rompecabezas)	Expresar identidad dentro del grupo	Colaboración	Sentido de pertenencia	Organización, síntesis	Construcción de pieza personal
Lectura “Un lobito muy educado”	Reflexionar sobre límites	Diálogo	Empatía	Análisis	Discusión del cuento
Congelados	Practicar consentimiento	Interacción, respeto	Reconocimiento de límites	Toma de decisiones	Dinámica de permiso y respuesta
Completar situaciones	Generar estrategias de límites	Trabajo en equipo	Expresión emocional	Resolución de problemas	Análisis de situaciones

Mi huella en el proyecto	Reflexionar sobre aprendizajes	Compartir	Orgullo, identidad	Síntesis	Representación de logros
Marco de mi momento	Representar experiencias significativas	Interacción	Identificación emocional	Creatividad	Diseño de marco personal

Los niños mostraron interés en muchas de las actividades, especialmente en las lecturas grupales, las dinámicas para compartir en equipo y los trabajos creativos como el dibujo, las manualidades y, en algunas ocasiones, la escritura. Sin embargo, cuando las actividades implicaban escribir no solo sus respuestas, sino también las preguntas o indicaciones, algunos se mostraban resistentes y llegaban a frustrarse, lo que ocasionaba que el desarrollo de la actividad tomara más tiempo del previsto. A pesar de ello, en términos generales se mostraban dispuestos a participar y realizar las actividades propuestas.

Se implementó el trabajo en equipos pequeños, lo que facilitó la participación de niños más reservados y permitió un acompañamiento más cercano. También se incorporaron pausas de regulación, como meditaciones o actividades de transición, para favorecer la atención y el control del grupo.

Una de las modificaciones más significativas surgió a partir de una situación en la que un niño generaba incomodidad en algunas niñas debido al contacto físico. A partir de ello, se decidió que como coordinadoras seríamos quienes asignaríamos los lugares de cada niño dentro del salón, además de incorporar una sesión específicamente dedicada al tema de los límites. Esta sesión resultó ser especialmente valiosa, ya que no solo favoreció el proceso del niño involucrado, sino que también permitió que todo el grupo reflexionará sobre el respeto al espacio personal y la importancia de reconocer y expresar los propios límites.

Finalmente, en cuanto al cierre de la intervención, al final de cada sesión se dejaban aproximadamente cinco minutos para generar un cierre. Durante este tiempo, los niños tenían la opción (de manera individual o grupal, dependiendo de la actividad) de compartir lo que habían realizado en la sesión. La intención de este espacio era que el trabajo no se quedaría únicamente a nivel individual, sino que también pudiera ser visto y valorado por los demás. Además, como parte del cierre, se retomaban algunas preguntas breves para favorecer la

reflexión, como: cómo habían llegado a la sesión, cómo se sentían al finalizar y qué fue lo que más les había gustado de las actividades del día. Esto permitía identificar la experiencia de cada niño dentro de la sesión.

Estos elementos ayudaron a que el cierre fuera un momento tranquilo y significativo, en el que los niños pudieran expresar sus ideas, sentirse escuchados y concluir la sesión de una forma más consciente y acompañada.

Grupo 2 - Leyendo y Construyéndonos

La planeación de la intervención se diseñó a partir de las necesidades identificadas en el diagnóstico previo, así como de las metas establecidas para el cierre de ciclo del grupo específico. Se consideró que los seis niños a nuestro cargo comparten la finalización de su etapa formativa en Centro Polanco, además de haber formado parte de la institución durante un periodo aproximado de cinco a seis años. Con base en este contexto, se establecieron objetivos orientados no solo a la realización de un proyecto de cierre de etapa, sino también a propiciar un proceso emocionalmente sostenible para los participantes, tomando en cuenta la diversidad de diagnósticos presentes, como TEA y TDAH. Asimismo, se buscó fomentar la exploración y expresión a través del arte, sin descuidar el fortalecimiento de habilidades de lectoescritura, consideradas un eje fundamental en Centro Polanco.

Las actividades fueron seleccionadas considerando la edad de los niños (entre 10 y 11 años), su nivel de desarrollo y la necesidad de implementar estrategias que promovieron la autorreflexión y el análisis de su propio crecimiento. Se propició el reconocimiento de su proceso individual (el “antes” y el “ahora”), así como el intercambio colectivo de distintas perspectivas construidas a lo largo de sus años como compañeros dentro de la institución. En este sentido, se prioriza el uso de la cartografía como herramienta expresiva que permite comunicar a través del espacio, así como el arteterapia, favoreciendo la creación de piezas conscientes que invitan a la reflexión.

El grupo de trabajo estuvo conformado por estudiantes de distintas disciplinas universitarias, entre ellas psicología, arte y creación, comunicación y artes audiovisuales. Debido a esta diversidad, resultó fundamental la asignación clara de roles dentro del equipo. La conducción de los talleres fue liderada principalmente por la estudiante de psicología, considerando las necesidades específicas del grupo derivadas de sus diagnósticos. En cuanto al diseño de actividades, las sesiones se distribuyeron entre las distintas disciplinas: por un lado, arte y

creación en conjunto con comunicación y artes audiovisuales se encargaron del desarrollo del proyecto creativo de cierre; por otro, el área de psicología implementó un taller de lectura mediada, acompañado de actividades orientadas a la comprensión y el aterrizaje de ideas.

En términos de organización, el calendario de actividades se estructuró de la siguiente manera: un día semanal destinado al taller de lectura (martes), y el segundo día (jueves) enfocados en el desarrollo del proyecto creativo de cierre. La asignación de roles se ajustó según las necesidades de cada sesión; sin embargo, como medida logística principal, se designó a Amara Modad como responsable del control del aula y la gestión de conflictos, debido a su formación y experiencia en el ámbito psicológico. Por otro lado Ana Paola Moreno se encargó de la dirección de talleres explicando las actividades a realizar el día de taller creativo y Jennifer Pereyra encargada de recopilar observaciones de clase y apoyo a dudas mientras se realizaban las actividades. La coordinación con la institución se llevó a cabo los días lunes, mediante reuniones de planeación y revisión de bitácoras elaboradas al término de cada sesión, lo que permitió dar seguimiento al desarrollo de las actividades y a la dinámica de convivencia entre los niños participantes.

Las intervenciones con los niños iniciaron con un proceso de acercamiento orientado a su conocimiento, mediante preguntas básicas sobre sus intereses, el tiempo que han formado parte de Centro Polanco y las actividades que más han disfrutado dentro de los talleres. Algunos de los participantes ya tenían familiaridad con la estudiante de psicología, lo que facilitó un periodo de adaptación tranquilo y favoreció una disposición positiva hacia las actividades.

La intervención se llevó a cabo de manera grupal, comenzando con la construcción colectiva de acuerdos y el establecimiento de consecuencias, con el objetivo de promover una dinámica de convivencia respetuosa dentro del aula. Este proceso participativo resultó fundamental para generar mayor conciencia en los niños sobre la importancia de sus acciones y las posibles implicaciones en caso de conflictos. De manera progresiva, se fortalecieron los vínculos grupales a través de actividades que incentivaron la colaboración, el diálogo y la inclusión de todos los participantes, incluyendo a aquellos con mayor tendencia a la introversión. Asimismo, se promovieron espacios de expresión donde los niños pudieron compartir reflexiones y sostener interacciones sociales de forma cada vez más autónoma.

El enfoque de las sesiones se centró en la construcción de un espacio seguro, en el que los participantes pudieran compartir experiencias personales con confianza. Más allá de adoptar una postura autoritaria, se priorizó la cercanía y la escucha activa, lo que permitió acceder a

sus reflexiones en torno a las actividades realizadas y a sus vivencias dentro de Centro Polanco. Esto favoreció un reconocimiento más consciente de su propio proceso de crecimiento.

Los vínculos establecidos con los niños se construyeron a partir del entendimiento y el diálogo constante, especialmente en momentos en los que se identificaban actitudes de desánimo o baja participación. Fue fundamental considerar que el grupo no solo atravesaba el cierre de una etapa significativa, sino que también se encontraba en una fase inicial de la pubertad, lo cual incidía en la aparición de situaciones emocionales complejas y, en ocasiones, difíciles de gestionar. Este contexto fue atendido desde una perspectiva empática, procurando acompañar sus procesos individuales y grupales de manera respetuosa y contenida.

La intervención se estructuró en torno a dos ejes de trabajo que se desarrollaron de forma paralela y complementaria a lo largo de las semanas.

Eje 1: Taller de lectura mediada: Escalofríos

Objetivo: Fomentar el acercamiento a la lectura como práctica placentera y significativa, desarrollando la comprensión lectora y la escucha activa a través de la lectura compartida en voz alta.

Habilidades trabajadas:

- Cognitivas: comprensión lectora, anticipación narrativa, atención sostenida, seguimiento de instrucciones.
- Emocionales: regulación de la ansiedad y la excitación, tolerancia a la espera y al turno.
- Sociales: escucha activa, respeto por el turno de habla, participación en discusiones grupales.

Descripción: Cada martes se llevó a cabo una sesión de lectura mediada en la que varios integrantes del grupo leían en voz alta fragmentos del libro de la serie Escalofríos, eligiendo títulos que generaran suspenso e interés en el grupo. La elección de esta serie respondió a la necesidad de partir de los intereses y referentes culturales de los niños, utilizando géneros narrativos que capturarán su atención y los motivaran a continuar con la lectura. Las sesiones

incluían momentos de anticipación antes de leer, pausas para verificar la comprensión y espacios de diálogo al finalizar los fragmentos.

Eje 2: Actividades creativas para el trabajo socioemocional

Objetivo: Fortalecer habilidades socioemocionales mediante el uso de recursos artísticos y creativos que faciliten la expresión, la colaboración y la elaboración de experiencias emocionales.

Habilidades trabajadas:

- Emocionales: identificación y expresión de emociones, regulación emocional, tolerancia a la frustración.
- Sociales: trabajo colaborativo, negociación, respeto por las producciones del otro, resolución de conflictos en situación real.
- Cognitivas: toma de decisiones, pensamiento creativo, planificación.

Descripción: En cada sesión se realizaron actividades de creación plástica y visual que incluyeron dibujo, collage, pintura colaborativa y elaboración de fanzines, entre otras técnicas. Estas actividades, sustentadas en principios de arteterapia, utilizaron el proceso creativo como mediador para la expresión emocional y la construcción de vínculos. Las producciones artísticas no fueron evaluadas por su resultado estético, sino valoradas como procesos de expresión y comunicación. Las pinturas colaborativas, en particular, pusieron en juego de manera natural dinámicas de negociación, cooperación y manejo de desacuerdos, lo que permitió trabajar las dificultades de convivencia en situaciones concretas y significativas para el grupo.

A lo largo del proceso se realizaron ajustes al plan inicial en función de las respuestas del grupo. En algunas ocasiones fue necesario modificar la duración de las actividades, simplificar las consignas o incorporar momentos adicionales de contención cuando surgieron conflictos entre participantes. Estas adaptaciones se tomaron como parte constitutiva del proceso de intervención y como oportunidades de aprendizaje tanto para el grupo como para el equipo.

Para una de las actividades del proyecto, se implementó un cómic donde se buscaba construir una historia de los niños como superhéroes, el objetivo fue facilitar la construcción de personajes para el cuento-mapa colectivo mediante la exploración de la identidad personal,

fortalezas, anhelos y procesos de los participantes. Esta actividad integra tres dimensiones fundamentales: en primer lugar, permite crear personajes con atributos definidos que posteriormente habitarían la narrativa creada alrededor de Centro Polanco; en segundo lugar, funciona como herramienta de identificación emocional, ya que el formato del cómic facilita la expresión de emociones complejas que en este momento de transición pueden resultar difíciles de verbalizar directamente; en tercer lugar, propone una narrativa de transformación donde la estructura del cómic (situación inicial → problema → acción → transformación → futuro) replica el proceso que los niños están viviendo, permitiéndoles reconocer su propio crecimiento.

Se distribuyeron hojas tamaño carta divididas en 6 viñetas y globos de texto recortados en diferentes formas. Tras una introducción donde se conversó sobre las características de los superhéroes y sus historias de origen, se escribieron en el pizarrón las preguntas guía para cada viñeta:

Viñeta 1 - Presentación (¿Quién es? ¿Cómo se llama?)

Viñeta 2 - Su vida (¿Qué hace normalmente? ¿Qué le gusta?)

Viñeta 3 - Problema o deseo (¿Qué quiere? ¿Qué le falta o qué le da miedo?)

Viñeta 4 - Cambio/acción (¿Qué hace para lograrlo?)

Viñeta 5 - Transformación (¿Qué pasa después? ¿Se vuelve más fuerte?)

Viñeta 6 - Futuro (¿En qué se convierte? ¿Qué quiere ser de grande?).

Los niños trabajaron individualmente dibujando sus personajes y eligiendo los globos de texto apropiados, pudiendo responder mediante dibujos, palabras o ambos. Finalmente, de manera voluntaria, presentaron sus superhéroes al grupo.

Los niños se mostraron altamente participativos y lograron conectar tanto con su propio proceso creativo como con las narrativas de sus compañeros. Fue notable observar cómo estas historias se veían atravesadas por sus contextos personales y anhelos a futuro. Esta actividad cumplió su doble función: generó personajes definidos para el cuento-mapa y funcionó como un espejo simbólico donde los niños pudieron reconocer y expresar aspectos profundos de su identidad y procesos de transformación personal.

Para las sesiones destinadas a la lectura, se seleccionó el libro "Escalofríos" de R.L. Stine, una serie de relatos de misterio que resultó de particular interés para el grupo. Cada niño contaba con su propio ejemplar personalizado con su nombre, lo que favoreció un sentido de pertenencia y responsabilidad sobre el material. La estructura de cada sesión se organizó en tres momentos: recuperación del relato anterior, lectura guiada y diálogo sobre el capítulo leído.

Al inicio de cada sesión se recuperaba el relato anterior mediante preguntas guía que permitían activar la memoria y mantener la continuidad narrativa: ¿Qué pasó en el cuento que leímos la semana pasada? ¿Qué parte les llamó más la atención? ¿Recuerdan a los personajes del cuento? Posteriormente se realizaba la lectura guiada, donde inicialmente la facilitadora leía en voz alta el relato seleccionado mientras los niños seguían la lectura en sus propios libros. Durante este proceso se anotaban en el pizarrón palabras nuevas o desconocidas para construir un "Diccionario de palabras" que posteriormente se revisaba de manera colectiva. Finalmente, se propiciaba el diálogo sobre el capítulo mediante preguntas abiertas: ¿Qué fue lo más interesante del cuento? ¿Qué sintieron al leer el cuento? ¿Qué creen que puede pasar después?

La dinámica de lectura fue transformándose progresivamente conforme avanzaban las sesiones. Los niños comenzaron a sentirse en la confianza de querer leer en voz alta de manera voluntaria, lo que evidenció un fortalecimiento tanto de sus habilidades lectoras como de su seguridad para participar frente al grupo. Se identificó que resultaba especialmente significativo permitirles dramatizar la lectura por medio de distintos tonos de voz, estrategia que además les ayudaba a reconocer y aplicar distintos signos de puntuación de manera práctica y lúdica. Fue importante sostener la atención del grupo mediante preguntas constantes sobre lo que iba sucediendo en la historia, lo que no solo favorecía la comprensión lectora sino que también generaba anticipación y motivación por continuar con el relato. Esta metodología participativa y flexible permitió que la lectura dejara de percibirse como una actividad pasiva para convertirse en un espacio de expresión, exploración y construcción colectiva de significados.

1.6 Valoración de productos, resultados e impactos

1.6.1 Categorías teóricas en base al marco teórico

Grupo 1 - Leyendo y Construyéndonos

Categoría teórica	Problemáticas expresadas en prácticas	Comportamiento y conocimientos iniciales de los niños (diagnóstico)	Acciones realizadas por grupo	Cambios logrados tras el PAP (impactos y resultados)
Enfoque sociocultural del aprendizaje	Escasa interacción verbal significativa; poca participación en actividades colectivas; desarticulación entre escuela y familia; ausencia de prácticas letradas en el hogar	Niños retraídos o disruptivos; baja confianza para expresarse; poco acompañamiento familiar; percepción de la escuela como espacio ajeno o poco significativo	Dinámicas grupales de participación - Objetivo: Favorecer la interacción y la confianza entre los niños mediante actividades colectivas. - Breve descripción: Se realizaron dinámicas en equipo donde los niños participaban en voz alta, respetaban turnos y escuchaban a sus compañeros. Actividades de expresión oral - Objetivo: Fortalecer la seguridad y el uso del lenguaje en contextos significativos. - Breve descripción: Se promovieron espacios para que los niños compartieran ideas, experiencias y opiniones relacionadas con su vida cotidiana. Trabajo colaborativo contextualizado - Objetivo: Relacionar el aprendizaje con experiencias cercanas para hacerlo más significativo. - Breve descripción: Las actividades retomaban intereses y situaciones de su entorno familiar y	Mayor participación en dinámicas colectivas; fortalecimiento del vínculo escuela-comunidad; uso del lenguaje en contextos significativos; mayor sentido de pertenencia

			comunitario, fomentando la participación colectiva.	
Desarrollo infantil	Dificultades en regulación emocional; problemas de atención; baja tolerancia a la frustración durante actividades escolares	Conductas impulsivas o evitativas; frustración ante tareas de lectura-escritura; inseguridad; dependencia excesiva o aislamiento	Actividades de mindfulness y regulación emocional - Objetivo: Favorecer la autorregulación emocional y preparar a los niños para las actividades de aprendizaje. - Breve descripción: Al inicio de cada sesión se realizaban ejercicios de mindfulness para ayudar a los niños a relajarse, concentrarse y regular sus emociones antes de comenzar el trabajo. Rutinas de organización y anticipación - Objetivo: Brindar mayor seguridad y estructura durante las sesiones. - Breve descripción: Se establecieron rutinas claras escribiendo en el pizarrón las actividades del día, permitiendo que los niños supieran qué se trabajaría y se sintieran más organizados. Acompañamiento emocional durante	Mejora en autorregulación emocional; mayor persistencia en tareas; desarrollo de confianza y autonomía; En proceso la disposición positiva hacia el aprendizaje

			las actividades - Objetivo: Apoyar a los niños en la identificación y manejo de emociones y frustraciones. - Breve descripción: Durante las actividades se acompañó a los niños en la expresión de emociones y en el manejo de la frustración frente a tareas de lectura y escritura. Actividades de lectoescritura vinculadas a intereses personales - Objetivo: Incrementar la motivación, la autonomía y la confianza en las tareas escolares. - Breve descripción: Se integraron temas de interés para los niños en las actividades de lectoescritura, impulsándolos a leer y escribir progresivamente más, acompañándolos en retos acordes a sus capacidades.	
Mediación del aprendizaje	Enseñanza centrada en repetición; poca retroalimentación personalizada; escasa intervención docente en procesos de comprensión	Dependencia total del docente; dificultad para avanzar sin instrucciones directas; desinterés o desconexión en actividades	Preguntas inferenciales durante la lectura de cuentos - Objetivo: Favorecer la reflexión, la comprensión y la expresión de ideas propias durante las actividades de lectura. - Breve descripción: Durante la lectura de cuentos se realizaban preguntas	Interacciones mediadas más significativas; acompañamiento ajustado (andamiaje); desarrollo de estrategias para aprender de forma más autónoma

			inferenciales para que los niños reflexionaran más allá de lo literal y reconocieran el valor de sus opiniones, ideas y creatividad. Acompañamiento guiado en las actividades - Objetivo: Promover la autonomía y la resolución de problemas de manera progresiva. - Breve descripción: Se brindó acompañamiento constante durante las actividades, guiando a los niños paso a paso cuando lo necesitaban y favoreciendo que poco a poco resolvieran las tareas por sí mismos. Uso de preguntas y pistas para la resolución de actividades - Objetivo: Estimular el pensamiento y evitar la dependencia total del docente. - Breve descripción: En lugar de proporcionar directamente las respuestas, se realizaban preguntas o se daban pistas para ayudar a los niños a llegar por sí mismos a la solución. Apoyo personalizado durante las actividades - Objetivo: Brindar acompañamiento acorde a las necesidades de cada niño. - Breve descripción: Se	
--	--	--	--	--

			ofreció apoyo más cercano a los niños que presentaban mayores dificultades o avanzaban más lento, guiándolos mediante preguntas y acompañamiento individual. Integración del dibujo en actividades de escritura - Objetivo: Facilitar la expresión y respetar los procesos individuales de aprendizaje. - Breve descripción: Se permitió que los niños se apoyaran en el dibujo mientras escribían, favoreciendo su expresión y participación durante las actividades.	
Herramientas del aprendizaje (lenguaje, materiales, símbolos)	Uso limitado de materiales didácticos; escasa diversidad de recursos (visuales, auditivos, kinestésicos); poca vinculación con contextos reales	Dificultad para comprender textos; escaso uso del lenguaje como herramienta de pensamiento; aprendizaje mecánico	Lectura de cuentos y diálogo grupal - Objetivo: Favorecer la comprensión y el uso del lenguaje como herramienta de expresión y reflexión. - Breve descripción: A partir de la lectura de cuentos, se promovió que los niños expresaran ideas, opiniones y relacionaran lo leído con experiencias propias. Actividades didácticas dinámicas - Objetivo: Facilitar la comprensión y hacer más significativo el aprendizaje. - Breve descripción: Se	Uso activo de diversos recursos (cuentos, juegos, imágenes); apropiación del lenguaje como herramienta cognitiva; mejor comprensión y expresión

			realizaron actividades didácticas que buscaban mantener la participación de los niños y reforzar los contenidos de manera más dinámica. Uso del dibujo como apoyo al aprendizaje -Objetivo: Favorecer distintas formas de expresión y comprensión durante las actividades. - Breve descripción: Se incorporó el dibujo como recurso para que los niños representaran lo que pensaban o entendían mientras escribían. Actividades vinculadas al contexto e intereses de los niños - Objetivo: Relacionar el aprendizaje con situaciones cercanas y significativas para los niños. - Breve descripción: Las actividades se diseñaron tomando en cuenta su contexto cotidiano y sus gustos, facilitando que encontraran mayor sentido en lo que aprendían.	
Aprendizaje activo	Predominio de actividades pasivas (copiar, repetir); baja implicación del estudiante en su propio proceso	Falta de iniciativa; apatía; baja participación; aprendizaje superficial	Dinámicas de participación activa - Objetivo: Favorecer la participación constante y el involucramiento de los niños en su proceso de aprendizaje. - Breve descripción: Se realizaron dinámicas y actividades que motivaban a los niños	Participación activa en actividades; toma de decisiones en su aprendizaje; mayor interés y compromiso

			a participar activamente durante las sesiones. Preguntas de reflexión y opinión - Objetivo: Promover la expresión de ideas y el desarrollo de iniciativa en los niños. - Breve descripción: A través de preguntas, se impulsó que los niños opinaran, reflexionaran y compartieran sus ideas durante las actividades. Actividades vinculadas a intereses personales - Objetivo: Incrementar la motivación y el sentido de pertenencia hacia las actividades escolares. - Breve descripción: Se diseñaron actividades relacionadas con los intereses de los niños para favorecer su participación y que se sintieran parte del trabajo en clase.	
Aprendizaje lúdico	Ausencia de juego en el aula; percepción del aprendizaje como obligación rígida; desvinculación entre juego y conocimiento	Rechazo a actividades escolares; asociación negativa con la lectura y escritura; desmotivación	Dinámicas lúdicas de aprendizaje - Objetivo: Favorecer la motivación y el interés de los niños durante las actividades de aprendizaje. - Breve descripción: Se realizaron dinámicas divertidas que permitían a los niños aprender mientras jugaban y participaban activamente.	Incorporación del juego como estrategia didáctica; disfrute del aprendizaje; mejora en la motivación intrínseca

			Lectura de cuentos recreativos - Objetivo: Generar una percepción más positiva y accesible de la lectura y la escritura. Breve descripción: Se utilizaron cuentos como recurso para acercar a los niños a la lectoescritura de manera más atractiva y menos rígida. Actividades creativas de aprendizaje - Objetivo: Relacionar el juego y la creatividad con el proceso de aprendizaje. Breve descripción: Se implementaron actividades creativas que promovían el disfrute, la participación y una mayor disposición hacia las actividades escolares.	
Adquisición de la lectura y escritura	Dificultades para reconocer palabras; lectura silábica o entrecortada; escritura con omisiones o errores constantes	Bajo nivel de alfabetización; inseguridad al leer en voz alta; evitación de tareas escritas	Actividades de meditación inicial - Objetivo: Favorecer la concentración y preparación de los niños antes de las actividades de lectura y escritura. Breve descripción: Al inicio de las sesiones se realizaban actividades de meditación para ayudar a los niños a relajarse y enfocarse en el trabajo. Lectura en voz alta y cuentacuentos - Objetivo: Promover la confianza y	Lectura más fluida y comprensiva; escritura más estructurada; mayor seguridad en prácticas letradas

			motivación hacia la lectura. - Breve descripción: Se realizaron actividades de lectura en voz alta respetando el ritmo de cada niño; en algunas ocasiones ellos participaban como cuentacuentos y en otras se les leían textos relacionados con el tema trabajado. Actividades de escritura creativa - Objetivo: Favorecer la expresión de ideas y el desarrollo de habilidades de escritura. - Breve descripción: Se trabajó la escritura como una herramienta para expresar ideas, creatividad y mensajes propios, brindando acompañamiento según las necesidades de cada niño. Manualidades relacionadas con los temas trabajados - Objetivo: Reforzar los aprendizajes de manera creativa y significativa. - Breve descripción: Se implementaron actividades manuales que permitían reforzar los contenidos vistos durante la lectura y escritura mediante recursos creativos.	
--	--	--	--	--

Grupo 2 - Leyendo y Construyéndonos

Categoría teórica	Enfoque sociocultural del aprendizaje
Problemáticas expresadas en prácticas	Limitada expresión emocional en espacios escolares tradiciones; dificultades para compartir experiencias personales en contextos grupales; percepción del aula como espacios estructurados más que expresivos.
Comportamiento y conocimientos iniciales de los niños (diagnóstico)	Grupo en etapa de transición, con presencia de diagnósticos como TEA y TDAH, algunos con medicación activa. Implicaba retos en interacciones sociales, atención sostenida y expresión emocional. Algunos mostraban reservas para compartir aspectos personales o inseguridades.
Acciones realizadas por grupo	Diseño de actividades grupales e individuales basadas en el arte terapia, narrativa y creación simbólica (comics, mapas, fanzine), generando espacios seguros de diálogo, reflexión y expresión colectiva. Las acciones fueron: Acercamiento a la cartografía: Recorrido por Centro Polanco y escribir o dibujar su experiencia favorita en alguno de los espacios. Tema: Acercamiento a la cartografía. Objetivo: Describir sus lugares más significativos en centro polanco desde su perspectiva, para conocer sus experiencias con el espacio. Dibujo grupal de la entrada de Centro Polanco: Ir a la entrada del Centro y describir la fachada/ puerta. Trabajo grupal en un papel craft, cada quien dibuja el cómo ve la entrada a Centro Polanco. Tema: Despertar la memoria. Objetivo: Representar visualmente su perspectiva de Centro Polanco a través de un producto artístico. Mi persona favorita: Eligieron a alguien del Centro Polanco que marcará todo su recorrido, podría ser compañero, maestra o trabajador del espacio. Hacer un dibujo y completar pequeñas frases sobre la persona. Tema: Personas Favoritas de Centro Polanco. Objetivo: Reconocimiento de vínculos significativos a través de la lectura compartida, el diálogo grupal y actividades creativas que permitan a los niños expresar sus miedos, fortalecer la confianza y reconocer a las personas importantes en su entorno. Crear una historia y construir el espacio cotidiano: Creación de un cómic, elegir una temática entre todos sobre la narrativa de la historia, desglosar al personaje con preguntas que formen su personalidad y darle vida a la historia de cómo nació dicho personaje.

	Tema: Expresión creativa y emocional. Objetivo: Favorecer la identificación y expresión de emociones y experiencias a través de herramientas creativas y narrativas, promoviendo el uso del humor y la imaginación como medios de comunicación y reflexión personal. Actividad de cierre de virtudes: Les pedimos dividir una hoja en cuatro y poner su nombre en ella, en cada apartado pusimos una virtud de cada persona en el salón, se volvió una actividad para despedirnos y motivarnos a seguir adelante entendiendo como nos ven los demás. Tema: Creatividad y resolución de problemas y vínculos y cierre emocional del taller. Objetivo: Favorecer la expresión creativa y emocional de los niños mediante actividades que promuevan la imaginación, la reflexión sobre las problemáticas que consideran importantes y el reconocimiento positivo de los vínculos construidos durante el taller.
Cambios logrados tras el PAP (impactos y resultados)	Mayor disposición en la expresión de emociones, readaptación de las actividades a su forma de expresar situaciones que les incomodan o han vivido. Fortalecieron el sentido de pertenencia al grupo, incremento de participación y la construcción de vínculos significativos entre compañeros

Categoría teórica	Desarrollo infantil (Adolescencia temprana)
Problemáticas expresadas en prácticas	Dificultades en regulación emocional, especialmente en contextos de cambios propios de la pubertad y el cierre de una etapa. Presencia de miedos, inseguridades y baja tolerancia a la frustración.
Comportamiento y conocimientos iniciales de los niños (diagnóstico)	Conductas variables: Desde retraimiento hasta impulsividad; dificultad para verbalizar emociones; necesidad de espacios de contención emocional.
	Actividades introspectivas como “monstruos y miedos”, “antes y después” y la construcción de narrativas personales a través del superhéroe como proyección simbólica. Las acciones fueron: Monstruo de los miedos: Expresar miedos e inseguridades a través de la creación de personajes imaginarios. Tema: Miedos y Personas Favoritas de Centro Polanco.

Acciones realizadas por grupo	Objetivo: Fomentar la comprensión lectora, la reflexión emocional y el reconocimiento de vínculos significativos a través de la lectura compartida, el diálogo grupal y actividades creativas que permitan a los niños expresar sus miedos, fortalecer la confianza y reconocer a las personas importantes en su entorno. Antes y después (autorretrato): Reflexionar sobre cambios personales, aprendizajes y crecimiento individual al crear su silueta. Tema: Lectura guiada, Autorreflexión sobre mi propia silueta y lo que me conforma. Objetivo: Fomentar la reflexión sobre la percepción personal y el crecimiento individual a través de la lectura guiada y una actividad de expresión gráfica que permita a los niños el identificar y comunicar aspectos de sí mismos. Basurero de pensamientos: Identificar pensamientos negativos y simbolizar su liberación emocional al desecharlos. Tema: Pensamientos negativos y fortalezas. Objetivo: Favorecer la expresión emocional y el fortalecimiento personal a través de la identificación de pensamientos que desean soltar y de los recursos que los hacen sentirse seguros.
Cambios logrados tras el PAP (impactos y resultados)	Mejor identificación y expresión de emociones; mayor capacidad de autorreflexión; reconocimiento de su propio proceso de cambio y crecimiento.

Categoría teórica	Mediación del aprendizaje
Problemáticas expresadas en prácticas	Modelos tradicionales poco efectivos para este tipo de grupo, con baja conexión emocional.
Comportamiento y conocimientos iniciales de los niños (diagnóstico)	Necesidad de acompañamiento flexible, personalizado y significativo.
	Mediación a través del arte, el juego simbólico y la narrativa; acompañamiento cercano desde la escucha activa y la adaptación de actividades. Las actividades realizadas fueron: Lectura de “Escalofríos” y dibujo de personajes : Identificar emociones, motivaciones y experiencias mediante lectura compartida y dibujo. Tema: Construcción de memoria afectiva y expresión de su identidad como estudiantes en vivencias de centro polanco.

Acciones realizadas por grupo	Objetivo: Favorecer la construcción y expresión de la memoria autobiográfica de los estudiantes en centro polanco y refuerzo de la medición del aprendizaje lector. Creación de cómic: Construir narrativas colectivas mediante personajes e historias originales. Tema: Expresión creativa y emocional. Objetivo: Favorecer la identificación y expresión de emociones y experiencias a través de herramientas creativas y narrativas, promoviendo el uso del humor y la imaginación como medios de comunicación y reflexión personal. Grabación de video final: Reflexionar sobre el proceso vivido mediante personajes y narrativas creadas durante el taller. Tema: Expresión y regulación emocional Creatividad y resignificación de experiencias. Objetivo: Promover la expresión emocional y la creatividad, facilitando la identificación de pensamientos que desean soltar y la transformación de experiencias personales en creaciones significativas.
Cambios logrados tras el PAP (impactos y resultados)	Mayor autonomía en la participación; implicación activa en actividades; mejor conexión con los contenidos al estar vinculados con la expresión personal.

Categoría teórica	Herramientas del aprendizaje (lenguaje, materiales, símbolos)
Problemáticas expresadas en prácticas	Limitación en formas tradicionales de expresión.
Comportamiento y conocimientos iniciales de los niños (diagnóstico)	Dificultad para comprender textos; escaso uso del lenguaje como herramienta de pensamiento; aprendizaje mecánico.
	Diversos recursos como el collage, cartografía emocional, cómic, fanzine, memes. Las actividades realizadas fueron: Despertar la memoria: Representar visualmente la percepción de Centro Polanco a través de un dibujo grupal de la entrada del espacio. Tema: Despertar la memoria.

Acciones realizadas por grupo	Objetivo: Representar visualmente su perspectiva de Centro Polanco a través de un producto artístico. Collage de los 5 sentidos: Relacionar recuerdos y emociones de Centro Polanco mediante imágenes, sentidos y memoria visual. Tema: Construcción de memoria afectiva y expresión de su identidad como estudiantes en vivencias de centro polanco. Objetivo: Favorecer la construcción y expresión de la memoria autobiográfica de los estudiantes en centro polanco. Creación de memes: Expresar emociones y experiencias usando humor e imágenes. Tema: Expresión creativa y emocional. Objetivo: Favorecer la identificación y expresión de emociones y experiencias a través de herramientas creativas y narrativas, promoviendo el uso del humor y la imaginación como medios de comunicación y reflexión personal. Creación de escudo: Reconocer fortalezas, apoyos y elementos de seguridad personal mediante símbolos. Tema: Pensamientos negativos y fortalezas. Objetivo: Favorecer la expresión emocional y el fortalecimiento personal a través de la identificación de pensamientos que desean soltar y de los recursos que los hacen sentirse seguros.
Cambios logrados tras el PAP (impactos y resultados)	Apropiación de un lenguaje no solo escrito, también visual y simbólico; mejora en la capacidad de narrarse a sí mismos.

Categoría teórica	Aprendizaje activo y lúdico
Problemáticas expresadas en prácticas	Desinterés en modelos rígidos.
Comportamiento y conocimientos iniciales de los niños (diagnóstico)	Falta de iniciativa; apatía; baja participación; aprendizaje superficial
	Actividades participativas, creativas y significativas.

Acciones realizadas por grupo	Las actividades realizadas fueron: Solución a problemas: Imaginar soluciones creativas para problemáticas sociales o ambientales. Tema: Creatividad y resolución de problemas y vínculos y cierre emocional del taller. Objetivo: Favorecer la expresión creativa y emocional de los niños mediante actividades que promuevan la imaginación, la reflexión sobre las problemáticas que consideran importantes y el reconocimiento positivo de los vínculos construidos durante el taller. Mi juguete superestrella: Promover convivencia y creatividad mediante juego simbólico y creación de pósters. Tema: Expresión y regulación emocional Creatividad y resignificación de experiencias. Objetivo: Promover la expresión emocional y la creatividad, facilitando la identificación de pensamientos que desean soltar y la transformación de experiencias personales en creaciones significativas. Fanzine de terror: Crear historias a partir de personajes y emociones desarrolladas previamente. Tema: Crear una historia y construir el espacio cotidiano. Objetivo: Elaboración de historias imaginarias con un formato narrativo, describir un espacio cotidiano con recuerdos y de forma grupal.
Cambios logrados tras el PAP (impactos y resultados)	Alta implicación emocional, motivación y sentido de pertenencia en el proceso.

1.6.2 Sugerencias para la reflexión sobre aspectos pendientes o por mejorar

Sobre las categorías lecto-escritoras

Las categorías de adquisición de la lectura y escritura, psicogénesis y conciencia fonológica no resultan centrales en este taller dado el perfil del grupo y los objetivos de la intervención. Sin embargo, se incorporó la mediación lectora a través de la lectura compartida semanal de un libro, lo cual favoreció la escucha activa, la comprensión oral y el diálogo reflexivo en torno a los textos, funcionando como un espacio de encuentro colectivo más que como entrenamiento lecto-escritor formal.

Profundización en la sostenibilidad del impacto

La sostenibilidad de los avances logrados representa uno de los retos más relevantes a mediano plazo. El grupo atraviesa un momento de cierre e inicio: dejan Centro Polanco y se incorporan a la secundaria, un entorno con dinámicas muy distintas a las que vivieron en la intervención. Para que los procesos de autoconocimiento, regulación emocional y expresión simbólica no queden circunscritos a este espacio, sería valioso que Centro Polanco pudiera documentar y comunicar a los nuevos centros escolares los avances de cada niño, así como las estrategias que resultaron más efectivas con cada uno. Mantener registros individuales de progreso y generar canales de comunicación con los docentes receptores podría contribuir a dar continuidad a estas trayectorias.

Mayor involucramiento familiar

El vínculo con las familias se manifestó de manera espontánea: en algunas ocasiones, madres se acercaron al equipo para pedir orientación sobre situaciones de conducta de sus hijos en la escuela. Aunque este contacto no fue parte del diseño formal de la intervención, evidencia una apertura y confianza que vale la pena capitalizar. A futuro, sería pertinente diseñar espacios breves y accesibles (como una sesión de cierre con familias o materiales sencillos de acompañamiento) que les permitan comprender el proceso vivido por sus hijos y sostener en casa algunos de los aprendizajes socioemocionales trabajados, considerando sus tiempos y contextos reales.

Atención diferenciada y continuidad

Si bien se observó progreso en todos los integrantes del grupo, la intervención también evidenció que algunos niños, particularmente aquellos con mayor inquietud o con diagnósticos como TEA y TDAH, requerían ajustes más frecuentes y acompañamiento más cercano durante las actividades. Esta diversidad de ritmos y necesidades es esperable en grupos con estas características, y lejos de representar un obstáculo, invita a pensar en rutas de atención más individualizadas para intervenciones futuras. En algunos casos, podría valorarse la pertinencia

de una canalización a apoyo psicopedagógico o terapéutico externo, que complemente el trabajo expresivo y grupal con una atención más especializada y sostenida en el tiempo.

Reflexión

Grupo 1 - Leyendo y Construyéndonos

A partir de los resultados obtenidos durante el PAP, uno de los principales aspectos a fortalecer es la sostenibilidad de los avances logrados, especialmente en relación con la participación, la lectoescritura y la autorregulación emocional. Si bien las actividades implementadas, como las dinámicas grupales, la lectura de cuentos, la escritura acompañada y las rutinas de mindfulness, favorecieron cambios positivos en los niños, estos procesos podrían verse limitados si no se les

da continuidad dentro del aula. En este sentido, resulta necesario proponer estrategias de seguimiento que permitan a las mediadoras retomar prácticas similares, como mantener rutinas claras, continuar con espacios de lectura en voz alta y promover la participación activa. Asimismo, el uso de registros sencillos sobre el avance de los niños podría facilitar el monitoreo de su progreso y contribuir a que los logros alcanzados no se pierdan con el tiempo.

Por otro lado, aunque durante la intervención se buscó vincular las actividades con el contexto cercano de los niños, el involucramiento familiar sigue siendo un aspecto que puede fortalecerse. En la tabla se observa que uno de los retos iniciales era la escasa presencia de prácticas letradas en el hogar, lo cual sugiere que, si bien hubo avances en el aula, no necesariamente se garantiza su continuidad fuera de ella. En este sentido, es importante reflexionar sobre hasta qué punto las familias se involucran en el proceso educativo de los niños y qué condiciones influyen en ello. Frente a esto, sería pertinente diseñar estrategias accesibles, como talleres breves o materiales sencillos que orienten a los cuidadores en actividades como leer cuentos, conversar sobre lo leído o motivar la escritura desde lo cotidiano. Esto permitiría reforzar el aprendizaje y fortalecer el vínculo entre la escuela y la familia.

Finalmente, es importante reconocer que, aunque el grupo mostró avances generales, no todos los niños respondieron de la misma manera a las estrategias implementadas. Tal como se observa en el diagnóstico inicial, algunos presentaban mayores dificultades en la regulación emocional, la atención o la lectoescritura, lo que implica que requieren un acompañamiento más constante. Si bien durante las sesiones se brindó apoyo diferenciado, por ejemplo mediante preguntas guía o acompañamiento cercano, se vuelve necesario pensar en la continuidad de estas acciones a través de rutas más individualizadas. Esto podría implicar un seguimiento más específico por parte de las mediadoras o, en algunos casos, la canalización a instancias de apoyo psicopedagógico. De esta manera, se reconoce la diversidad del grupo y se favorece una atención más pertinente a las necesidades particulares de cada niño.

Grupo 2 - Leyendo y Construyéndonos

La intervención nos permitió acompañar a los niños en un momento importante de transición personal y académica. Siguiendo las bases de Centro Polanco, buscamos transformar la lectura y la escritura en herramientas de expresión personal, utilizando el arte, la narrativa y el trabajo colectivo como medios para fortalecer sus habilidades expresivas y emocionales. El cierre de

su etapa en Centro Polanco y su próximo ingreso a la secundaria representaron una oportunidad para generar espacios de autorreflexión, identificación emocional y construcción de memoria afectiva a partir de sus propias experiencias.

Aunque el proyecto inicial contemplaba la creación de un cuento como producto final, durante el desarrollo de los talleres descubrimos que el verdadero valor de la experiencia se encontraba en el proceso y no únicamente en el resultado terminado. La experimentación con distintos materiales, la construcción de narrativas personales y colectivas, así como la elaboración simbólica de sus emociones y vivencias, permitieron que cada sesión se convirtiera en un espacio de exploración creativa y crecimiento personal.

Uno de los aspectos más significativos fue observar cómo, de manera progresiva, los niños transformaron su relación con el arte y la expresión creativa. En las primeras sesiones era evidente cierta resistencia o inseguridad al momento de participar en las actividades; sin embargo, conforme avanzó el taller, comenzaron a apropiarse de los ejercicios y a utilizar el arte como una herramienta para externalizar emociones, compartir experiencias y construir sus propias narrativas. Esto permitió que el espacio se convirtiera no solo en un entorno de aprendizaje, sino también en un lugar seguro para expresar aquello que muchas veces resulta difícil comunicar de forma directa.

1.7 Bibliografía y otros recursos

Achával, M. del R. (s. f.). Introducción a la poética del espacio de Gaston Bachelard. Departamento de Francés, Colegio Nacional de Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.

Albarrán Ampudia, C., & Carrasco Altamirano, A. (2013). Psicogénesis de la lengua escrita y procesos de alfabetización. SEP.

Bisquerra, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. Educación XX1, 10, 61–82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>

Bodrova, E., & Leong, D. J. (2004). *Herramientas de la mente: El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky*. Pearson Educación.

Brito Rivera, L. F., Subero Tomás, D., & Esteban-Guitart, M. (2018). Fondos de conocimiento e identidad: Una vía sociocultural de continuidad educativa. *Revista Educación*, 42(1), 1–15. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v42i1.23470>

Capulín-Ballina, M. (2021). Balance analítico de la lectura y la escritura en educación básica. *Revista RedCA*. <https://doi.org/10.36677/redca.v4i10.15932>

Colegio Juan XXIII Zaidín. (s. f.). Aprendizaje activo. <https://juanxxiiiizaidin.com/blog/guias/aprendizaje-activo>

Córica, J. L., & Hernández Aguilar, M. de L. (2013). *Las mediaciones pedagógicas*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

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

Gamero García, T., Díaz Santa María, Y., & Molina Saorín, J. (2023). La educación artística plástica desde la autoexpresión creativa para atender a la diversidad en las aulas. *Communiars: Revista de imagen, artes y educación crítica y social*, (10), 37–47.

Graña, R., & Murillo, F. J. (2023). Una mirada a la segregación escolar por nivel socioeconómico en México y sus entidades federativas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(97), 391–423.

Guinea, E. M. (2020). *Arteterapia en un centro de educación infantil inclusivo*. [Trabajo de fin de grado].

Guzmán Torres, L. T., & Henao Morales, L. Y. (2020). Transiciones en la educación inicial: Una mirada reflexiva. *Perspectivas Educativas*, 10(1). <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/609/6092779005/index.html>

Hernández Frontela, C. (2025). *La arteterapia como herramienta potenciadora de la educación emocional en niños con trastorno del espectro autista (TEA)*. Facultad de Educación de Palencia, Universidad de Valladolid.

Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: La participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 37–66.

Ledesma, M. (2007). Análisis de la teoría de Vygotsky para la reconstrucción de la inteligencia social. Universidad Católica de Cuenca.

López, G., Dávila, A., & Partida, J. (2021). Mediación pedagógica en el desarrollo de la literacidad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(2), 1–15. <https://doi.org/10.32870/dse.vi23.744>

Martínez Pérez, L. (2023). Pedagogía con corazón: el aprendizaje socioemocional con el modelo HEART in Mind. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 3(2).

Navarro, F. (2023). Lectura y escritura en la construcción del conocimiento. SciELO. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2023000300101

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2022). PISA 2022 results: Factsheets Mexico. OCDE.

Quiroga, F., Capella, C., Sepúlveda, G., Conca, B., & Miranda, J. (2021). Identidad personal en niños y adolescentes: estudio cualitativo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.19.2.4448>

Quiroz-Albán, D. A., & Delgado-Gonzembach, J. L. (2021). Estrategias metodológicas: una práctica docente para el alcance de la lectoescritura. *Polo del Conocimiento*, 6(3), 1745–1765. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i3.2468>

Red Educa. (2026, febrero 20). Aprendizaje activo. <https://www.rededuca.net/contexto-educativo/a/aprendizaje-activo>

Reyes C., E. S., Riveras A., C. M., Forero O., L., Osario A., L. M., & Sánchez M., M. (2006). Aproximación para el análisis de dibujos realizados por niños entre 6 y 9 años de edad con el fin de conocer rasgos de su personalidad y su percepción ante la consulta odontológica. Presentado en el III Simposio de Actualización en Odontología Pediátrica, Bogotá, Colombia.

Revista Medicina. (2023). Impacto del trastorno por déficit de atención e hiperactividad en la lectura. Medicina (Buenos Aires). https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0025-76802023000300022

Sánchez Lissen, E., Novella Cámara, A. M., Ruiz Bueno, A., & Martínez Martín, M. (2025). Mapa de prácticas participativas de la infancia (Bloque 3). En Caja de herramientas: Infancia y participación. Universitat de Barcelona.

Santander, A. C. (2006). Alfabetización emocional: la deuda de enseñar a vivir con los demás. Revista Iberoamericana de Educación. <https://doi.org/10.35362/rie3762682>

Shaw, K. (2019). Active learning: Strategies for engaging students in the classroom. Routledge.

Smowltech. (2025, septiembre 23). Aprendizaje activo: qué es, ejemplos y estilos. <https://smowl.net/es/blog/aprendizaje-activo/>

Suárez, M., García, M., & Minorta, E. (2016). Prácticas de literacidad en contextos escolares. Revista Iberoamericana de Educación, 72(1), 45–60.

Toala Zavala, K. S., Zambrano Macías, M. M., Zambrano Figueroa, G. M., & Toala Zavala, C. F. (2025). Educación emocional y rendimiento académico: Un enfoque pedagógico integral. Revista Pulso Científico, 3(4), 318–332. <https://doi.org/10.70577/rps.v3i4.126>

Tovar Guerra, J. del C., Beltrán, A., Guzmán, N. S., Pineda, D. M., Sila, P. S., & Tapias, M. J. (s. f.). El arteterapia como estrategia pedagógica de la educación del niño con trastornos del espectro del autismo (TEA). [Documento de trabajo].

Universidad Europea. (2025, noviembre 6). Aprendizaje activo: cómo potenciar el aprendizaje desde la neuroeducación. <https://universidadeuropea.com/blog/aprendizaje-activo/>

Vergara, A., Peña, M., Chávez, P., & Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso. Psicoperspectivas, 14(1), 55–65. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol14-issue1-fulltext-544>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

1.8 Anexos generales

En este apartado se integran los materiales de evidencia que documentan el proceso de intervención llevado a cabo con el grupo durante el semestre enero–mayo de 2026. Los anexos se organizan en las siguientes categorías:

Anexo 1. Bitácoras de sesión

Se incluyen las bitácoras elaboradas al término de cada sesión de trabajo con los grupos. Cada bitácora registra: fecha, lugar, nombre del practicante, grupo atendido, objetivos de aprendizaje, observaciones sobre los NNA (aprendizajes logrados con ejemplos concretos, retos observados y aspectos de convivencia), reflexión del equipo (aprendizajes, situaciones éticas y estrategias utilizadas) y un plan de mejora con acciones a reforzar e implementar. Las bitácoras funcionaron como herramienta de seguimiento continuo y ajuste de la intervención a lo largo del semestre.

BITÁCORAS

PAP: Atención a infancias

Notas para la elaboración

- Mantener las respuestas **breves y concretas** (2–3 frases por apartado).
- Usar ejemplos específicos (ej. “María logró escribir su nombre completo sin ayuda” en lugar de “hubo avances”).
- Dedicar unos minutos al final de cada sesión para completar la bitácora, mientras las observaciones están frescas.
- Revisar la bitácora semanalmente para identificar patrones de progreso y retos recurrentes.

Datos generales

- Fecha: 10 de febrero - 19 de febrero
- Lugar: Centro Polanco
- Nombre del estudiante practicante: Amara Modad, Paola Moreno, Jennifer Pereyra
- Grupo/niños atendidos: Grupo Especial, 6 niños

Objetivos de aprendizaje

Observaciones sobre los niños y niñas

Aprendizajes logrados (ejemplos concretos)	→ Conceptos mejor comprendidos como: los prejuicios, que la gente cambia, que la violencia no es la solución. → Aprendieron a plasmar sus ideas en pintura/dibujos. → Aprendieron a reconocer su proceso en C.P.
Retos o dificultades observadas	→ Dificultad para que quieran escribir → Dificultad para seguimiento y comprensión de instrucciones → Dificultad para evitar juzgar a los demás compañeros en base a experiencias pasadas

Aspectos de convivencia (interacciones, participación, cooperación)	→ Alianza entre Iker T., Iker E. y Owen, generando exclusión a sus demás compañeros. → Iker T. Frecuentemente señala a Santiago como un niño violento y lo incita a ser agresivo. → Iker E. desafía constantemente la autoridad rompiendo el reglamento del salón: ◆ raya las mesas. ◆ se sale del salón. ◆ apaga y prende la luz. ◆ agarra plumones sin permiso y raya el pizarrón. → Diego no se expresa verbalmente a menos que se le solicite y le cuesta integrarse al grupo. → Santiago ha demostrado cooperación en las sesiones y suele autorregularse cuando lo motivan a ser agresivo. → Ricardo llegó dos sesiones tarde, pero ha equilibrado la convivencia al relacionarse con Diego y llevarse bien con todos en general.
---	--

Reflexión del equipo

¿Qué aprendimos?	→ A tener MUCHA paciencia. → Adaptar las actividades según la necesidad de los niños. → A comprender los límites y consecuencias que podemos emplear cuando no se sigue el reglamento. → A darles libertad creativa con lo que quieran plasmar (dibujar o escribir). → A distribuir las actividades según su energía (intentar cansarlos al principio). → A manejar situaciones difíciles dentro de las sesiones sin gritar o molestarnos.
Situaciones éticas que surgieron (ej. confidencialidad, trato respetuoso, inclusión)	→ Iker T. y Owen han señalado varias veces a Santiago como un niño violento, mencionando que esa es su “verdadera identidad”. → En una ocasión, los niños mencionaron que querían matar a los therians pues eran una “plaga para la humanidad”. → En ocasiones, los niños han hecho comentarios relacionados al narco: ◆ Owen mencionó que sus primos inhalaban “polvos blancos”.

	◆ Santiago ha pedido que en la música escuchemos narcocorridos, ha mencionado que le gustaría tener un cuerno de chivo (arma). Y en su dibujo de su primer día en centro Polanco dibujo el golpeando a una persona con sangre y en el globo de pensamiento puso armas ya que mencionó que lo tuvo que dibujar porque no se podía escribir sobre esas cosas. → Ricardo la mayoría del tiempo está en calma, pero cuando se le dan instrucciones lo toma como algo intimidante ya que mencionó que está en la escuela militar → Iker E. ha desafiado la autoridad de Amara en varias ocasiones, generando que sea sacado del salón para dialogar. → En una ocasión molestaron a Santiago y tomó un lápiz como amenazando a Iker E. el cual posteriormente le escribió una carta de amistad
¿Qué mediaciones, estrategias didácticas, materiales, utilicé? ¿Cuáles funcionan y cuáles necesitamos ajustar?	→ Al final de las sesiones, hemos empleado una meditación guiada con el objetivo de que los niños salgan relajados y tengan un momento de reflexión, conforme pasan las sesiones, los niños han estado más presentes en esta actividad. → En situaciones en que los niños han faltado al respeto o roto alguna parte del reglamento, se les llama la atención y si persiste, Amara los saca del salón para hablar de lo sucedido y buscar una solución (solo ha pasado con Iker E.) → Nos ha funcionado proponer actividades que incluyan dibujar o pintar, ya que es algo que la mayoría de los niños disfruta hacer y parece ser algo que disfrutan.

Plan de mejora

Acciones que tenemos que reforzar	→ El diálogo para mediar situaciones de conflicto o normalización de la violencia en sus interacciones y forma de expresión. → Trabajo en equipo para tener una inclusión más equilibrada con los que son más callados o tímidos. → Cercanía en un diálogo más individual para mediar situaciones incómodas o de confrontación a la autoridad (nosotras) para tener una mejor convivencia con ellos y respeto.
Estrategias nuevas que queremos implementar	→ A partir de las siguientes sesiones elegiremos un libro para leer en grupo y la idea es que todos participen en leer en voz alta.

Anexo 2. Planeaciones

Se adjuntan las planeaciones elaboradas por los equipos responsables de cada grupo. Cada secuencia didáctica específica: tema, días contemplados, total de horas, objetivo general, observaciones generales del grupo y la descripción detallada de actividades para cada sesión (incluyendo actividades rompehielos, estrategias de regulación emocional como meditación guiada y registro emocional, recursos y materiales requeridos, y evidencias o productos esperados).

Secuencia didáctica	
Equipo responsable: Ana Paola Moreno Rodríguez Amara Modad Magallanes Jennifer Dariana Pereyra Ojeda	Tema por desarrollar: Crear una historia y construir el espacio cotidiano.
Días contemplados: 24 y 26 de marzo	Total de horas: 3 horas
Objetivo general: Elaboración de historias imaginarias con un formato narrativo, describir un espacio cotidiano con recuerdos y de forma grupal.	

Observaciones generales del grupo
Martes 24 de marzo: → se les propuso leer dos párrafos del libro cada quien, no quisieron pero al final si se hizo y se aceptó → Iker E. desde el principio no mostró disposición de leer → se volvió a mencionar el chiste del tío: ◆ Iker E no quería explicar ◆ Santi dijo que es cuando tu tío te da regalos para que en cambio pases una noche con el ◆ Owen e Iker T ni siquiera entendían el chiste ◆ Diego y Ricardo no dijeron nada → a Diego le cuesta leer, le pausado y silábico → Iker volvió a interrumpir la lectura para susurrarle a Santi algo de su tío → Santi, Iker T y Owen están super al pendientes de cuando cambian los párrafos y les ayudan con paciencia a los demás cuando se traban o se pierden → se nota mayor convivencia, Owen se refiere a Ricardo como “Ricky” y a Iker E como “Emi” → cada que a Iker E le toca leer no está en la página y no le interesa, se nota que los demás ya están perdiendo la paciencia de que retrase la actividad → cada que Diego lee, como lo hace un poco más lento que el resto, Owen hace expresiones de aburrimiento

- a media lectura se cansaron y Pao siguió con la lectura
- Santi e Íker E se pelearon por un color, Santi fue súper impulsivo y se le llamó la atención

Jueves 26 de marzo:

- Santi mencionó que le pegan con el fajo, un palo, la chancleta, la plancha, etc.
- Iker E se escondió varias veces cuando salieron al recorrido y se le llamó la atención
- Ricardo les hizo un fanzine de colores a todos, todos estaban muy agradecidos
- Santi dibujó referencias sexuales en el fanzine

Martes 24 de marzo

Actividades de aprendizaje	Descripción de las actividades
Actividad Rompehielos	Caricaturas con temática libre
Martes de Libro	1. Recuperación del relato anterior → Preguntas guía ◆ ¿Qué pasó en el cuento que leímos la semana pasada? ◆ ¿Qué parte les llamó más la atención? ◆ ¿Recuerdan a los personajes del cuento? 2. Lectura guiada → La guía leerá en voz alta el relato seleccionado. → Los niños siguen la lectura en sus propios libros. → Se anotan palabras nuevas en el pizarrón para el “Diccionario de palabras”. 3. Diálogo sobre el capítulo → Preguntas guía ◆ ¿Qué fue lo más interesante del cuento? ◆ ¿Qué sintieron al leer el cuento? ◆ ¿Qué creen que puede pasar después?
Fanzine de Terror	1. Explicar estructura del fanzine → Explicar lo que es el fanzine (mini revista hecha por nosotros mismos con dibujos y texto) → Preguntar quién ha hecho uno antes → Explicar que el fanzine será de terror 2. Creación del fanzine → Pedirle a uno de los niños que se pare y le explique a sus compañeros cómo hacerlo (probablemente Owen) → Crear los fanzines, ayudando si es necesario

	3. Cierre y diálogo → Cada niño expondrá y leerá su fanzine, abriremos un espacio de dudas para que sus compañeros le pregunten cosas → Les haremos algunas preguntas: ◆ ¿Qué fue lo que más te gustó crear? ◆ ¿Qué parte te pareció más divertida o interesante? ◆ ¿Alguna de las historias o dibujos representa algo que sientes o imaginas?
Meditación Guiada	1. Preparación del ambiente → Se apaga la luz y se pone música relajante. → Se entrega a cada niño un poco de aceite de lavanda para que puedan inhalarlo y fomentar la sensación de calma. 2. Meditación guiada → Los niños se recuestan en la mesa. → Se guía un recorrido de relajación por todo el cuerpo, desde los pies hasta la cabeza, invitándolos a notar y soltar cualquier tensión. → Al final de la meditación se realiza un ejercicio de respiración simbólica: ◆ Inhalan “aire azul” (renovación y calma). ◆ Exhalan “aire gris” (tensiones o emociones negativas), visualizando cómo su cuerpo se limpia y purifica. → Se invita a los niños a volver suavemente a su estado de conciencia normal, respirando con calma y moviendo lentamente manos y pies.
Registro Emocional	Se hace un breve registro de asistencia y, al mismo tiempo, cada niño indica el color que representa sus emociones del día, ayudando a identificar y reflexionar sobre su estado emocional.

Recursos y materiales	Evidencias o productos
Hojas blancas y de colores	Fanzine
Colores	
Crayolas	
Tijeras	

Jueves 26 de marzo

Actividades de aprendizaje	Descripción de las actividades
Actividad Rompehielos	Video interactivo
	1. Explicar la actividad → Explicar que hoy van a hacer un mapa del Centro, pero no como un dibujo normal, sino usando formas y colores. → Explicar qué es un plano: Es como ver un lugar desde arriba (como si fuéramos un pájaro). Explicar: Cada espacio será una forma: ◆ cuadrados = salones ◆ rectángulos = baños / otros espacios ◆ figura grande = patio → Explicar que lo más importante: Van a colorear cada espacio según cómo se sienten ahí → Presentar el código de colores (o dejar que inventen el suyo): ◆ amarillo = feliz ◆ azul = tranquilo ◆ verde = seguro ◆ rojo = nervioso 2. Creación del mapa → Acomodo ◆ Entregar materiales (hoja, formas, pegamento, colores) ◆ Pedir que primero acomoden las formas sin pegar ◆ Guiar con preguntas: ● ¿Dónde está la entrada? ● ¿Dónde están los salones? ● ¿Dónde está tu salón? → Pegado ◆ Cuando estén listos, pegar las formas ◆ Seguir acompañando con preguntas para conectar con el espacio → Colorear emociones ◆ Colorear cada espacio según cómo se sienten ahí Pueden usar uno o varios colores → Agregar detalles ◆ Dibujar o escribir: ● personas importantes ● objetos (pizarrón, juegos, etc.) ● recorridos (de la entrada al salón, etc.)

	3. Cierre y diálogo → Observar todos los mapas → Preguntas: ◆ ¿Qué colores se repiten más? ◆ ¿Qué espacio se siente diferente para cada quien? ◆ ¿Te sorprendió algún mapa? → Cierre: “Cada mapa es diferente porque cada quien vive el Centro de una forma distinta.”
Meditación Guiada	1. Preparación del ambiente → Se apaga la luz y se pone música relajante. → Se entrega a cada niño un poco de aceite de lavanda para que puedan inhalarlo y fomentar la sensación de calma. 2. Meditación guiada → Los niños se recuestan en la mesa. → Se guía un recorrido de relajación por todo el cuerpo, desde los pies hasta la cabeza, invitándolos a notar y soltar cualquier tensión. → Al final de la meditación se realiza un ejercicio de respiración simbólica: ◆ Inhalan “aire azul” (renovación y calma). ◆ Exhalan “aire gris” (tensiones o emociones negativas), visualizando cómo su cuerpo se limpia y purifica. → Se invita a los niños a volver suavemente a su estado de conciencia normal, respirando con calma y moviendo lentamente manos y pies.
Registro Emocional	Se hace un breve registro de asistencia y, al mismo tiempo, cada niño indica el color que representa sus emociones del día, ayudando a identificar y reflexionar sobre su estado emocional.

Recursos y materiales	Evidencias o productos
Cartulina 3 rectángulos pequeños (baños) 6 cuadrados medianos (salones) 1 rectángulo vertical grande (entrada) 1 cuadrado grande (patio) 1 rectángulo mediano horizontal (cocina) Pegamento Lápices y colores	Mapa Centro Polanco

Anexo 3. Evidencias fotográficas del proceso

Se presentan fotografías representativas de las distintas etapas de la intervención: sesiones de lectura compartida, actividades de cómic autobiográfico, elaboración de cartografías emocionales, pinturas colaborativas, trabajo con fanzine y collage. Las imágenes fueron tomadas con el conocimiento y consentimiento de los participantes y sus familias.

Collage colaborativo de los 5 sentidos:



Trabajo sobre sus miedos



Anexo 4. Producciones de los participantes

Se incluyen muestras representativas de los productos elaborados por los niños y niñas a lo largo del proceso: cómics autobiográficos, mapas emocionales, fanzines individuales y el video realizado. Estos materiales constituyen evidencia tangible del proceso creativo y expresivo desarrollado durante la intervención.

2. Productos

Cada producto es el resultado de un proceso acumulativo de sesiones en las que los NNA construyeron, expresaron y sistematizaron sus experiencias, aprendizajes y emociones a lo largo de la intervención.

Grupo 1 - Leyendo y Construyéndonos

Producto: Mural Colectivo

El producto final del proyecto consistió en un mural colectivo elaborado por los niños, en el cual se integraron distintas producciones realizadas a lo largo de las sesiones, como cuentos, huellas, fotografías y piezas de rompecabezas relacionadas con su identidad, experiencias y participación dentro del grupo.

Este mural permitió representar de manera creativa los aprendizajes, emociones y vínculos construidos durante el proceso, favoreciendo la expresión artística, escrita y socioemocional de los participantes. Asimismo, funcionó como un espacio de reconocimiento colectivo, donde los niños pudieron visualizar sus esfuerzos, compartir sus experiencias y fortalecer su sentido de pertenencia dentro del taller.

Registro audiovisual del proceso

Como complemento del producto final, se realizó un video de cierre a cargo de Gabriel, licenciado en Comunicación y Artes Audiovisuales, quien estuvo encargado de la grabación y edición de las últimas tres sesiones del taller.

El video documenta la dinámica de trabajo desarrollada durante las sesiones, mostrando la participación de los niños, las actividades realizadas y el proceso de elaboración del mural colectivo. Asimismo, permite visibilizar el ambiente de convivencia, creatividad y acompañamiento que se construyó dentro del espacio, así como la manera en que los niños se involucraron en la creación del producto final.

<https://www.youtube.com/watch?v=FHK2s8fdD8M&feature=youtu.be>

Grupo 2 - Leyendo y Construyéndonos

Producto: Video de cierre

El producto final del Grupo 2 consistió en un video de cierre que toma como base los cómics de superhéroes elaborados por los niños durante las sesiones, así como otros trabajos realizados a lo largo del semestre. A través de estos materiales, el vídeo construye una narrativa de cierre

para los NNA que concluyen su etapa formativa en Centro Polanco, funcionando como un testimonio simbólico de su proceso de crecimiento, sus vínculos y los aprendizajes construidos durante sus años de participación en la institución.

[CP.UNIVERSO](#)

Producto colectivo del PAP - Mural de cierre

Como parte del evento de cierre del semestre, en el que participaron los NNA, sus familias y el equipo de estudiantes de todos los subproyectos del PAP, se elaboró un mural colectivo. Este consistió en la colocación de post-its con mensajes de aprendizaje, reflexiones y sugerencias por parte de todos los participantes, constituyendo un espacio compartido de reconocimiento y despedida que visibilizó las voces de quienes formaron parte del proceso durante el semestre.

3. Reflexión crítica y ética de la experiencia

3.1 Sensibilización ante las realidades

Amara Modad Magallanes - Lic. en Psicología

Trabajar con este subgrupo en Centro Polanco fue una experiencia que me permitió acercarme a una realidad que difícilmente se comprende desde la distancia. Lo que más me impactó a lo largo del semestre fue el progreso que los niños tuvieron en cuanto a su disposición para abrirse a su propia sensibilidad y creatividad. Al inicio del proceso, muchos de ellos mostraban resistencia o inseguridad frente a las actividades; sin embargo, conforme avanzaron las sesiones, fue posible observar cómo fueron encontrando en el arte y la expresión creativa un espacio propio desde el cual comunicarse y reconocerse.

Cada sesión representó para mí una oportunidad de aprendizaje. Los niños, con sus reacciones, sus silencios, sus preguntas y sus producciones, me enseñaron algo nuevo constantemente, recordándome que el proceso educativo es siempre recíproco y que acompañar no significa únicamente guiar, sino también saber escuchar y observar.

Esta experiencia transformó mi manera de comprender las infancias en contextos de vulnerabilidad. Los niños con quienes trabajamos atraviesan un momento complejo: están en pleno proceso de aprender a conocerse y a aceptarse a sí mismos, lo cual implica no solo retos cognitivos o académicos, sino también emocionales e identitarios. Acompañar este proceso desde una postura empática y respetuosa me permitió reconocer la importancia de generar espacios seguros donde los NNA puedan explorar quiénes son sin miedo a ser juzgados, y me reafirmó el compromiso ético que implica trabajar con infancias en situación de vulnerabilidad.

Ana Marian Mendoza Zaragoza - Lic. en Psicología

Trabajar en Centro Polanco fue una experiencia que me ayudó a conectar mucho más con las distintas realidades que viven los niños y cuestionar muchas ideas que normalmente se tienen sobre la infancia desde una visión adultocentrista. A lo largo del semestre entendí que detrás de cada conducta, emoción o forma de relacionarse existen contextos, historias y necesidades distintas que muchas veces no son visibles a simple vista, por lo que es importante acercarse desde la empatía y la comprensión, y no desde el juicio.

Esta experiencia también me ayudó a reflexionar sobre cómo muchas veces se minimiza lo que sienten, piensan o expresan los niños solo por ser niños, poniendo siempre la voz del adulto por encima de la de ellos. Convivir y trabajar con infancias me permitió entender la importancia de escucharlos realmente y reconocer que también tienen emociones, ideas y opiniones valiosas que merecen ser tomadas en cuenta en sus procesos de aprendizaje y desarrollo.

Creo que el aprendizaje se vuelve mucho más significativo cuando se construye desde relaciones más horizontales, donde existe escucha, inclusión y respeto mutuo, dejando de lado la idea de que únicamente el adulto tiene el conocimiento o la razón. Más allá de enseñar, esta experiencia me hizo comprender el impacto tan importante que tiene crear espacios seguros y de confianza, donde cada niño pueda sentirse visto, valorado y acompañado desde su realidad. Este semestre fortaleció en mí una mirada mucho más humana, empática y consciente sobre la importancia de acompañar a la infancia desde el respeto y no desde la superioridad como adulto, o sea, no adultocentrista.

Ana Paola Moreno Rodríguez - Lic. en Arte y Creación

El trabajo en Centro Polanco me confrontó de manera directa con realidades que, si bien conocía teóricamente a través de lecturas académicas, nunca había experimentado con la inmediatez y la complejidad que implica el encuentro cara a cara con infancias atravesadas por contextos de vulnerabilidad. Esta experiencia representó un proceso profundo de sensibilización que transformó no solo mi comprensión intelectual sobre desigualdad educativa, inclusión y necesidades específicas de aprendizaje, sino también mi postura ética y emocional frente a estas realidades.

Cada uno de los seis niños con los que trabajé habitaba su propio conjunto de circunstancias: algunos tenían dinámicas familiares complejas, varios cargaban con diagnósticos de TEA o TDAH que condicionaban su experiencia educativa, y todos compartían el hecho de haber encontrado en Centro Polanco un espacio de contención que ahora se encontraba en un momento de cierre para ellos. Esta multiplicidad de realidades me enseñó que no existe una sola vulnerabilidad sino niños concretos, con nombres, historias y deseos específicos, que merecen ser vistos y acompañados.

Trabajar con niños que tienen diagnósticos como TEA y TDAH me obligó a cuestionar muchas de mis nociones previas sobre lo que significa "aprender bien" o "comportarse adecuadamente" en un espacio educativo. Comprendí que sus comportamientos no eran caprichos ni actos de

rebeldía deliberada, sino manifestaciones de formas distintas de procesar la información, de regular la atención, de gestionar la ansiedad o de relacionarse con el entorno. Aprendí que mi responsabilidad no era normalizar a estos niños ni forzarlos a adaptarse a un modelo pedagógico rígido, sino adaptar mi práctica para que cada uno pudiera participar desde sus propias posibilidades.

El trabajo con este grupo también me confrontó con mis propios privilegios y con las limitaciones de mi formación académica. Vengo de un entorno donde el acceso a educación, cultura y recursos artísticos ha sido relativamente estable. El proceso me enseñó que mi lugar era ser una acompañante que aprende tanto o más de lo que enseña, que reconoce sus propias limitaciones y que se deja transformar por el encuentro con el otro.

Esta experiencia me sensibilizó ante la responsabilidad ética que implica trabajar con infancias en contextos vulnerables. No basta con tener buenas intenciones o con diseñar actividades pedagógicamente sólidas; es necesario estar constantemente atenta al impacto emocional que nuestras intervenciones generan, a los vínculos que construimos y que luego tendremos que cerrar, a las expectativas que creamos y que debemos poder sostener o redirigir con honestidad.

Andrea Colina Martínez - Lic. en Psicología

Una de las cosas más significativas que me dejó esta experiencia fue poder ver cómo los niños percibían a Polanco como un lugar seguro y comenzar a entender por qué era tan importante para ellos. A veces creemos que todo debe hacerse de manera perfecta o completamente teórica para generar un impacto, pero este proceso me hizo entender que muchas veces lo más importante es construir espacios donde las personas se sientan escuchadas, acompañadas y aceptadas. Esto se hizo muy evidente el último día, cuando las mamás compartían lo agradecidas que estaban por este espacio y por lo que había significado para sus hijos.

Cuando el mundo constantemente te da la espalda, tener un lugar donde puedas sentir empatía, acompañamiento y tranquilidad puede convertirse en un verdadero respiro. Creo que gran parte de lo que hace especial a este espacio es precisamente ese sentido de comunidad que se construye poco a poco, especialmente dentro de nuestros grupos con los niños. Más allá de las actividades, lo importante era el vínculo, el sentirse parte de algo y saber que había un espacio donde podían expresarse sin miedo.

Hubo cambios muy significativos que me hicieron reflexionar sobre esto. Recuerdo que durante los primeros días, Ian me dijo que no tenía amigos. Con el paso de las sesiones, terminó

convirtiéndose en uno de los niños más sociables del grupo, integrando a los demás y buscando constantemente incluir a sus compañeros. También pienso en una Sam que repetía que era “mala”, que no quería a los maestros y que odiaba la escuela. Esto me llevó a uno de los aprendizajes más importantes del proceso: cómo la mediación y la creación de un espacio seguro pueden transformar narrativas que los niños han construido sobre sí mismos a lo largo de su experiencia escolar.

Con el tiempo, Sam se convirtió en quien más pedía leer en voz alta y en una de las que más entusiasmo mostraba al participar en las actividades. Ahí pude ver claramente la importancia del espacio y de la manera en que se abordan las actividades. No se trataba de imponer tareas como obligaciones ni de recurrir a castigos desmedidos, sino de resolver conflictos mediante el diálogo, el respeto y el acompañamiento.

También fue muy bonito observar cómo poco a poco se iban desenvolviendo entre ellos, formando amistades y ayudándose mutuamente. Comenzaron a expresarse de maneras más claras y respetuosas, y hubo un momento en particular que me hizo sentir muy orgullosa. Durante una sesión sobre límites, una niña le dijo a un niño que su pelo estaba feo, y él respondió que por favor no le dijera eso porque no le gustaba. La niña se disculpó inmediatamente. Puede parecer algo pequeño, y sé que una sola sesión sobre límites no cambia completamente las dinámicas, pero para mí fue muy significativo ver cómo podían empezar a poner en práctica lo trabajado sin que yo tuviera que intervenir directamente. Fue un primer paso hacia formas más conscientes y respetuosas de relacionarse entre ellos, y eso me hizo ver que, aunque los cambios sean pequeños, sí tienen un impacto real en la manera en que los niños conviven y se perciben a sí mismos y a los demás.

Ashley González Echeagaray - Lic. en Psicología

Trabajar con los niños en Polanco fue una experiencia realmente significativa tanto a nivel profesional como personal como a nivel personal, ya que permitió comprender que el aprendizaje va mucho más allá de enseñar contenidos escolares. A lo largo de las sesiones, fue posible observar cómo muchos niños necesitaban principalmente sentirse escuchados, acompañados y tomados en cuenta dentro de un espacio donde pudieran expresarse sin miedo a equivocarse, lo cual poder darles ese espacio libre y seguro fue personalmente muy conmovedor.

La experiencia también me permitió desarrollar una mayor sensibilización ante las realidades de los niños, reconociendo que cada uno vive en contextos familiares, emocionales y escolares distintos que influían en su manera de participar, aprender y relacionarse con los demás. Esto me llevó a reflexionar sobre la importancia de mantener una postura empática, paciente y flexible, respetando los procesos individuales de cada alumno y evitando comparaciones o juicios sobre sus capacidades.

Asimismo, fue valioso observar cómo el juego, la creatividad y las actividades relacionadas con sus intereses favorecieron una mayor disposición hacia la lectura, la escritura y la participación grupal. Poco a poco, varios niños comenzaron a mostrarse más seguros, participativos y confiados dentro del espacio.

Desde una dimensión ética, el trabajo buscó priorizar el bienestar emocional, la escucha y el reconocimiento de cada niño como alguien valioso dentro del grupo, entendiendo que acompañar procesos educativos también implica generar espacios seguros, inclusivos y significativos para las infancias.

Jennifer Dariana Pereyra Ojeda - Lic. en Comunicación y Artes Audiovisuales

Trabajar con niños desde el ojo audiovisual es algo que me parece poco común y una experiencia que nadie debería saltarse cuando se les dé la oportunidad. En este PAP aprendí mucho de ver el mundo desde experiencias contadas por los pequeños con los que compartí mi tiempo en Centro Polanco, la creación de sus propias narrativas me dio la oportunidad de analizar los procesos creativos desde ojos externos, el ver cómo crear una historia para ellos era un imaginario que sin querer se conformaba con experiencias propias y cada personaje cargaba algo de ellos mismos de forma inconsciente.

En mi carrera son pocas las oportunidades que se tienen para observar y en base a ello construir un producto que recopila piezas importantes de lo vivido, nos enseñan a ser muy cuadrados y la voz que le podemos dar a otros suele organizarse de una forma más estricta y metódica, en esta experiencia pude conocer, aprender y crear algo que base a los gustos de los niños que formaron parte de nuestro grupo, me encantó conocerlo y ver esa chispa que los hace únicos a cada uno de ellos. Darles la libertad de expresarse desde las actividades que hicimos fue de gran ayuda para obtener mejores resultados, respuestas honestas y expresiones muy diferentes entre ellos.

Este PAP me ayuda a ver más allá de lo que normalmente hacemos como audiovisuales, involucrarme en grupo y salir un poco de creación de contenido para redes sociales me dio la oportunidad de crear una narrativa colectiva que le da un cierre a cada uno de ellos en Centro Polanco, me voy con mucho aprendizaje y una enorme alegría de haber convivido con ellos y mis compañeras, sumando los agradecimientos por parte de las mamás que nos permitieron trabajar con sus pequeños todo este semestre. Esta experiencia me permitió aprender, explorar y experimentar a crear una pieza colectiva usando a las infancias como voz principal de todo este proceso.

3.2 Aprendizajes logrados

Amara Modad Magallanes - Lic. en Psicología

A lo largo del PAP desarrollé aprendizajes significativos tanto a nivel profesional como personal. En el ámbito profesional, una de las habilidades más importantes que fortalecí fue el diseño e implementación de estrategias para mantener la atención de los niños durante las sesiones, considerando la diversidad de perfiles y necesidades presentes en el grupo, incluyendo diagnósticos como TDAH y TEA. Asimismo, desarrollé mayor creatividad para idear actividades que integraran de manera simultánea dimensiones socioemocionales, creativas y de lectoescritura, buscando que cada sesión fuera significativa y accesible para todos los participantes. La paciencia también fue una competencia que practiqué y consolidé de manera constante a lo largo del semestre.

A nivel personal, esta experiencia me enseñó a ser flexible. Aprendí que los planes no siempre se desarrollan como se anticipan y que la capacidad de adaptarse en el momento, sin perder de vista los objetivos, es una habilidad fundamental en el trabajo con infancias. Soltar el control sobre los resultados y confiar en el proceso fue uno de los aprendizajes más profundos que me dejó esta experiencia.

Uno de los retos más significativos del semestre fue el acompañamiento de un niño en particular que constantemente desafiaba los límites establecidos dentro del espacio. Esta situación me exigió desarrollar estrategias de manejo más individualizadas, mantener una postura firme pero empática, y reflexionar continuamente sobre mi propio rol como mediadora. Lejos de ser un obstáculo, este reto se convirtió en una de las experiencias de mayor aprendizaje del semestre, ya que me permitió poner en práctica muchos de los conocimientos adquiridos

durante mi formación en psicología y reconocer áreas de oportunidad en mi práctica profesional.

Ana Marian Mendoza Zaragoza - Lic. en Psicología

Uno de los mayores aprendizajes que me llevo en Centro Polanco fue entender que trabajar con niños implica estar en un aprendizaje constante también como adulta. A lo largo del semestre aprendí a ser más paciente, flexible y consciente de que cada niño tiene procesos, necesidades y formas distintas de expresarse y aprender. Muchas veces, más que buscar controlar o corregir inmediatamente, lo importante era detenerme a escuchar, observar y tratar de comprender qué había detrás de cada conducta o emoción.

También aprendí a cuestionar la visión adultocentrista desde la que normalmente se mira a la infancia. Esta experiencia me ayudó a entender que los niños no son personas “menos” por su edad, sino personas con opiniones, emociones e ideas valiosas que merecen ser escuchadas y tomadas en cuenta.

Creo que uno de los aprendizajes más importantes fue reconocer el valor de construir relaciones y espacios de aprendizaje más horizontales, donde exista respeto mutuo.

Además, entendí que no todos crecen bajo las mismas condiciones ni tienen las mismas oportunidades, y que muchas veces un espacio seguro de escucha y empatía, puede generar un impacto importante en ellos. Esto me ayudó a desarrollar una mirada más humana y menos basada en el juicio inmediato.

Este proyecto fortaleció tanto mis habilidades personales como profesionales, me llevo aprendizajes relacionados con la empatía, la comunicación, la observación y el acompañamiento consciente, pero también me llevo la certeza de que quiero seguir trabajando en espacios donde pueda aportar de manera positiva en la vida de los niños.

Ana Paola Moreno Rodríguez - Lic. en Arte y Creación

Este PAP representa para mí una experiencia profundamente significativa, tanto en el plano profesional como en el personal. Me permitió no solo aprender herramientas pedagógicas y estrategias didácticas, sino también descubrir formas concretas de combinar el aprendizaje con la creatividad, entendiendo el arte como un lenguaje legítimo de expresión y conocimiento. Sin duda, trabajar con un grupo de niños con personalidades tan diversas, algunos de ellos particularmente desafiantes, implicó un ejercicio constante de observación, adaptación y

creatividad pedagógica. Cada sesión me exigía estar presente, atenta y dispuesta a modificar sobre la marcha aquello que no estaba funcionando, lo cual resultó ser una de las lecciones más valiosas del proceso.

Al inicio del proyecto, uno de mis mayores desafíos fue construir un vínculo de confianza con los niños. Ellos llevaban varios años en Centro Polanco, compartían una historia común y vínculos consolidados entre sí. Yo era una presencia completamente nueva en sus vidas, tenía que ganarme su confianza, conocer sus intereses, comprender sus formas particulares de relacionarse con el mundo y con los demás, y construir paulatinamente un espacio donde se sintieran seguros para expresarse.

El hecho de acompañar el cierre de su etapa en Centro Polanco añadía una capa adicional de complejidad emocional al trabajo. Desde las primeras sesiones fue evidente la negación y resistencia que los niños manifestaban frente a esta realidad. Comprendí entonces que mi rol no era forzarlos a aceptar algo para lo que aún no estaban listos, sino acompañarlos con paciencia, ofrecerles herramientas simbólicas para procesar la despedida a su propio ritmo.

Uno de los aprendizajes más importantes que me llevo de esta experiencia tiene que ver con la tensión entre estructura y libertad en las actividades creativas. Al principio, yo esperaba resultados muy específicos de las propuestas que diseñamos, constantemente me encontraba con que los niños no atendían las instrucciones como yo esperaba; dibujaban cosas aparentemente desconectadas de la actividad, se dispersaban, o simplemente se resistían a trabajar en lo propuesto. Con el tiempo, y gracias al diálogo constante con mi equipo, comencé a entender que a veces está bien dejarlos soltar su creatividad sin direccionamientos rígidos, pero que también es posible y valioso encontrar formas de enfocar esa energía creativa hacia los temas que queríamos trabajar. Aprendí a diseñar consignas más abiertas, pero con anclajes claros, a ofrecer opciones dentro de una estructura, a validar sus exploraciones espontáneas mientras las iba conectando con los objetivos formativos. Este equilibrio entre libertad y estructura se convirtió en uno de los ejes de mi práctica pedagógica durante el proyecto.

Otro aspecto fundamental de mi proceso fue aprender a manejar situaciones de tensión o desafío dentro del aula. Al ser mi primera experiencia trabajando directamente con niños en un contexto educativo, gracias al apoyo de mi equipo (especialmente de mi compañera de psicología) aprendí formas respetuosas de llamar la atención, estrategias para redirigir

comportamientos sin avergonzar, y la importancia de mantener la calma y la firmeza incluso cuando yo misma me sentía desafiada o desbordada. Este aprendizaje no solo fue útil para el proyecto, sino que constituye una herramienta que llevaré conmigo en cualquier contexto profesional futuro donde trabaje con grupos.

Ha sido profundamente gratificante observar el avance del grupo a lo largo de las sesiones. Al inicio, muchos de ellos llegaban con desgano, se mostraban reacios a participar, o cumplían con las actividades de manera automática y desconectada. Sin embargo, conforme avanzó el proceso, comenzaron a transformarse en participantes activos y propositivos. Empezaron a sugerir temas que les gustaría abordar, a pedir que incluyéramos ciertos elementos en el proyecto, a involucrarse con genuino interés en las actividades creativas. Ver cómo poco a poco se apropiaban del espacio, cómo comenzaban a expresar sus emociones a través del arte, cómo se atrevían a compartir aspectos vulnerables de sí mismos en un ambiente grupal, fue una de las experiencias más conmovedoras y significativas de todo el proyecto.

Al final de este proceso, me quedo con una convicción profunda sobre el poder transformador del arte y la creatividad en la vida de los niños. Comprobé de primera mano que las actividades artísticas no son meros pasatiempos o rellenos del currículo, sino herramientas pedagógicas legítimas que permiten a los niños expresar lo que las palabras no alcanzan, procesar emociones complejas, construir narrativas sobre sí mismos y sobre su experiencia, y desarrollar capacidades de autorreflexión e identificación emocional que los acompañarán toda la vida.

Los niños de Centro Polanco me enseñaron, con su resistencia y su apertura, con sus desafíos y su confianza, que el trabajo educativo con infancias en contextos de vulnerabilidad exige mucho más que conocimientos técnicos: exige presencia genuina, paciencia, capacidad de escucha, flexibilidad, y sobre todo, un compromiso profundo con el bienestar integral de los niños más allá de los objetivos curriculares o las métricas de evaluación. Me voy de este proyecto transformada, con una comprensión más profunda de lo que significa acompañar procesos educativos y emocionales, y con la certeza de que el arte, cuando se ofrece desde el respeto y la libertad, puede ser un refugio, un espejo y una voz para quienes están aprendiendo a sostener sus propias historias.

Andrea Colina Martínez - Lic. en Psicología

Uno de los aprendizajes más importantes para mí durante este proceso fue aprender a soltar un poco el control. En las planeaciones me gustaba que todo saliera exactamente como estaba organizado, casi al minuto, para poder terminar todas las actividades previstas. Sin embargo, en la práctica muchas veces las cosas no ocurrían así: había actividades a las que los niños querían dedicarles más tiempo, otras que les costaba más trabajo y algunas que simplemente no les interesaban tanto y teníamos que recortarlas o modificarlas. Esto me hizo entender que, por más planeación que exista, siempre es necesario estar dispuesto a improvisar y adaptarse a las necesidades reales del grupo.

También aprendí a ser mucho más consciente de las palabras que utilizo y del peso que tienen dentro de la relación con los niños. Empecé a cuestionarme desde dónde estaba diciendo ciertas cosas y qué tipo de dinámicas estaba reproduciendo sin darme cuenta. A veces me sorprendía a mí misma queriendo poner “estrellitas” al mejor comportamiento o diciendo que si no ponían atención entonces no íbamos a jugar. Incluso hubo un momento en el que pensé en quitarles la salida al patio como “castigo” después de que el grupo se portara mal. Estas situaciones me hicieron reflexionar sobre cómo muchas veces repetimos formas de control muy normalizadas en espacios escolares y sobre la importancia de construir maneras distintas de relacionarnos con los NNA.

Como mencioné anteriormente, otra de las cosas más importantes fue comprender la importancia de un espacio seguro y un ambiente de confianza para los NNA. Muchas veces el aprendizaje no dependía solamente de la actividad en sí, sino de cómo se sentían dentro del espacio y de si percibían que podían participar sin miedo a equivocarse o ser juzgados.

La paciencia también fue un aprendizaje constante. Hubo momentos en los que todo se volvía caos y mantener el orden era muy complicado. Los jueves, por ejemplo, me tocaba quedarme media hora sola con el grupo y fue bastante retador; muchas veces no se lograba mantener el control como yo esperaba. También recuerdo particularmente a Regina, una niña que constantemente retaba los límites. Si le pedías que dejara de golpear la mesa, lo hacía todavía más fuerte mientras te miraba directamente, esperando una reacción o un regaño. En esos momentos era difícil mantener la calma y no responder desde la frustración, pero poco a poco fui entendiendo la importancia de reaccionar de manera más consciente y no engancharme en esa dinámica.

Conforme avanzaba el semestre, también fui sintiéndome mucho más involucrada y segura dentro del proyecto. Aunque al inicio me costaba más trabajo pensar actividades, poco a poco comenzaron a surgir más ideas para futuras sesiones, cuentos y dinámicas que pudieran gustarles y servirles a los niños. Fue un proceso lento al principio, pero después me emocionaba mucho imaginar actividades nuevas y pensar cómo conectar mejor con ellos. Además, esta experiencia me ayudó a practicar cómo organizar mis ideas, darles coherencia y transformarlas en actividades para el grupo.

Ashley González Echeagaray - Lic. en Psicología

A lo largo del proyecto, fue posible reconocer cómo el juego, la creatividad y las actividades relacionadas con los intereses de los niños favorecieron una mayor disposición hacia la lectura y la escritura. Al inicio, algunos de los niños mostraban inseguridad, apatía o frustración frente a estas actividades; sin embargo, conforme avanzaron las sesiones y se sintieron más cómodos dentro del espacio, comenzaron a participar más activamente y a expresarse con mayor confianza.

También se logró fortalecer habilidades relacionadas con la expresión oral y escrita, la convivencia grupal, la participación y la autorregulación emocional. Se observó cómo los niños comenzaron a involucrarse más en las actividades, compartir ideas propias y desarrollar mayor seguridad al leer, escribir o hablar frente a otros. Lo cuál me enseñó lo importante que es el poder brindar espacios seguros para el desarrollo de los niños.

Asimismo, el producto final permitió integrar muchos de los aprendizajes construidos durante las intervenciones. Ver a los niños emocionarse al observar sus trabajos, sus fotografías, sus escritos y todo lo que habían construido juntos permitió reconocer el impacto emocional y simbólico del proyecto. Más allá de los aprendizajes académicos, la experiencia dejó la enseñanza de que generar espacios donde los niños puedan sentirse vistos, escuchados y capaces también forma parte fundamental de cualquier proceso educativo.

Jennifer Dariana Pereyra Ojeda - Lic. en Comunicación y Artes Audiovisuales

Con este proyecto aprendí a poner mis habilidades como audiovisual acompañada de otro enfoque artístico con mi compañera Ana Paola. También conocí muchas herramientas de mis compañeras psicólogas en el trato de niños y situaciones vulnerables que sin duda me ayudarán en futuros proyectos fuera del ITESO. Una de las cosas que más se quedan en mí fue la forma de involucrarme en el espacio no usando mi carrera como corza, más bien como una

herramienta a disposición de lo que fuera sucediendo. En lo personal me quedo con muchos aprendizajes académicos y humanos, la forma de involucrarme con los contextos, empatizar, aprender a escuchar incluso si las palabras no son verbales.

Hay muchas formas de expresión del arte, muchas formas de compartir experiencias y sin duda en este PAP una los mayores aprendizajes es aprender a convivir en un contexto que no se acostumbra, dar libertad a escuchar y crear cosas de forma colectiva, poner en práctica habilidades nuevas y llevarte mucho aprendizaje de personas que estudian y ven el mundo desde una disciplina diferente.

3.3 Congruencia con perfil de egreso

Humanidades		
	☐ Arquitectura	Choose an item.
	☒ Arte y creación	Diseñar y ejecutar estrategias metodológicas para la investigación, con el objetivo de explorar, enriquecer y sustentar tanto los proyectos artísticos como la intervención en diferentes escenarios sociales.
	☐ Ciencias de la comunicación	Choose an item.
	☐ Ciencias de la educación	Choose an item.
	☒ Comunicación y artes audiovisuales	Usos sociales. Reconocer los diversos usos sociales de las piezas audiovisuales y los proyectos creativos, los propósitos a los que sirven y sus posibilidades alternativas de pertinencia social.
	☐ Derecho	Choose an item.
	☐ Desarrollo Inmobiliario Sustentable	Choose an item.
	☐ Diseño	Choose an item.
	☐ Diseño de indumentaria y moda	Choose an item.
	☐ Diseño urbano y arquitectura del paisaje	Choose an item.
	☐ Gestión Cultural	Choose an item.
	☐ Gestión Pública	Choose an item.
	☐ Nutrición	Choose an item.
	☐ Periodismo y comunicación pública	Choose an item.
	☒ Psicología	Gestionar de manera creativa proyectos, programas y recursos para incidir en problemáticas y dar soluciones a estas desde la Psicología. Esto incluye el diseño y planeación de propuestas para la prevención de conductas de riesgo psicosocial y de la promoción
	☐ Publicidad y comunicación estratégica	Choose an item.

	☐ Relaciones internacionales	Choose an item.
	☐ Traducción e interpretación	
Ingenierías	☐ Ingeniería ambiental/ y tecnologías sustentables	Choose an item.
	☐ Ingeniería Civil	Choose an item.
	☐ Ingeniería de Alimentos	Choose an item.
	☐ Ingeniería Electrónica	Choose an item.
	☐ Ingeniería en Biotecnología	Choose an item.
	☐ Ingeniería en Ciberseguridad	Choose an item.
	☐ Ingeniería en Desarrollo de Software	Choose an item.
	☐ Ingeniería en Inteligencia Artificial	Choose an item.
	☐ Ingeniería en Mecatrónica	Choose an item.
	☐ Ingeniería en Nanotecnología	Choose an item.
	☐ Ingeniería en Negocios y Servicios Digitales	Choose an item.
	☐ Ingeniería en Sistemas Computacionales	Choose an item.
	☐ Ingeniería en Sistemas Digitales Embebidos	Choose an item.
	☐ Ingeniería Financiera	Choose an item.

	☐ Ingeniería Industrial	Choose an item.
	☐ Ingeniería Mecánica	Choose an item.
	☐ Ingeniería Química	Choose an item.
	☐ Ingeniería y Ciencia de Datos	Choose an item.
Negocios		
	☐ Administración de Empresas y Emprendimiento	Choose an item.
	☐ Comercio y Negocios Globales	Choose an item.
	☐ Contaduría y Gobierno Corporativo	Choose an item.
	☐ Finanzas	Choose an item.
	☐ Hospitalidad y Turismo	Choose an item.
	☐ Mercadotecnia y Dirección Comercial	Choose an item.
	☐ Negocios y Mercados Digitales	Choose an item.
	☐ Recursos Humanos y Talento Organizacional	Choose an item.